

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 7 (60)

ЗАПОРІЖЖЯ  
2010

УДК 371.026.9  
ББК 88.84.845я43  
П86

Збірник включено до переліку фахових видань  
згідно з Постановою Президії ВАК України  
від 10 березня 2010 р. № 1-05/2

**П86 Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 7 (60). – 448 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	Гура О.І.
доктор педагогічних наук, професор	Іваницький О.І.
доктор педагогічних наук, професор	Ляхова І.М.
доктор педагогічних наук, професор	Павленко А.І.
доктор педагогічних наук, професор	Павлютенков Є.М.
доктор філософських наук, професор	Сіднев Л.М.
доктор соціологічних наук, професор	Скідін О.Л.
доктор педагогічних наук, професор	Сущенко А.В.
доктор педагогічних наук, професор	Фунтікова О.О.

Рекомендовано вченою радою  
Класичного приватного університету  
31 березня 2010 р. Протокол № 7.

© Класичний приватний університет, 2010  
© Колектив авторів, 2010

## До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з Постановою Президії ВАК України від 10 березня 2010 р. № 1-05/2 (Бюлетень ВАК України. – 2010. – № 4. – С. 8).
- 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: анотація (до 100 слів) і ключові слова (3–10 слів) українською, російською та англійською мовами, 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; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки 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. Наприклад: [1, с. 15].
- 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 статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), 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), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора, передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

*Шановні колеги!*

*У день урочистостей, коли наукове видання “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” досягло ювілейної позначки у 60 випусків, професорсько-викладацький склад Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії щиро вітає всіх його співробітників і авторів.*

*Бажаємо, щоб ваше видання й надалі було корисним усім: від патріотів вітчизняної педагогічної думки, увінчаних авторитетом та званнями, до молоді, котра робить перші кроки в науці.*

*Нехай і надалі зі сторінок вашого збірника ллється світло знань, бо тільки завдяки знанням людина може реалізувати свої здібності, досягнути життєвого успіху, приносити користь своїм близьким та Батьківщині.*

*Здобутки вашого видання є незаперечними, що дає право пишатися своїми науковими традиціями, сміливо спиратися на власний інтелектуальний потенціал.*

*Бажаємо славному науковому співтовариству оптимізму, впевненості у власних силах, незгасного бажання плідно працювати на майбутнє України!*

*Шоробура І.М.,  
доктор педагогічних наук, професор,  
ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*



*Шановна Тетяно Іванівно!*

*Щиро вітаємо Вас і членів редакційної колегії збірника наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” з ювілейним – 60-м – випуском!*

*Дякуємо Вам за творчу співпрацю, підтримку наукових пошуків докторантів і аспірантів, публікацію статей професорів та доцентів.*

*Зичимо Вам доброго здоров'я, творчого натхнення, висвітлення актуальних і значущих тем у Вашому престижному збірнику.*

*Подберезський М.К.,  
доктор педагогічних наук, професор  
проректор з науково-педагогічної роботи,  
директор НДІ педагогіки і психології  
Харківського національного педагогічного університету  
ім. Г.С. Сковороди*

*Гриньова В.М.,  
доктор педагогічних наук, професор  
заступник директора НДІ з наукової роботи  
Харківського національного педагогічного університету  
ім. Г.С. Сковороди*



## *Шановні колеги!*

*Скажу відверто: 60 випусків такого поважного в наукових колах збірника наукових праць, як “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах”, – це подія державного масштабу. Матеріали збірників завжди засвідчували наявність міцного науково-педагогічного потенціалу України, спрямованого на створення умов для самореалізації особистості в різних видах діяльності.*

*Зміст збірників дає змогу говорити, що педагогічна наука активно розвивається в найрізноманітніших напрямках, враховуючи нові соціокультурні умови. Можна тільки вітати намагання редакційної колегії висвітлювати наукові здобутки майже в усіх галузях наукового педагогічного знання, підтримуючи і молодих учених, і тих, хто вже створив неповторну суспільно й особистісно значущу педагогічну практику, наукову школу.*

*Більше того, мені безпосередньо знайомі ті або інші автори. У них цікава педагогічна практика, вони користуються повагою колег. А дехто навіть має авторські програми і посібники, які цінують і в системі загальної середньої, і вищої, і післядипломної освіти тощо.*

*Практика роботи, наприклад, шкіль доводить, що підвищення якості освіти залежить не тільки і не скільки від стандартів, посібників, зміни системи випускних іспитів або вступних до вищих навчальних закладів, скільки від створення умов для розвитку кожної особистості. Такими умовами виступають і навчання у кваліфікованих викладачів, які орієнтовані на результат, і використання нових технологій навчання школярів, що підвищують ефективність навчальної праці учня, і таке середовище, яке дає учню змогу розвиватися у спілкуванні з однолітками й дорослими. Не випадково у школах різного типу, особливо ліцеях і гімназіях, працює чимало докторів і кандидатів наук, професорів і доцентів. І мені, як президенту Асоціації працівників гімназій і ліцеїв України, приємно, що вони також є авторами статей збірника.*

*Читаючи статті, не можна не звернути уваги на те, що досліджуються найрізноманітніші актуальні питання державно-громадського управління навчальними закладами, інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу, проблеми середньої і вищої школи та інших освітніх систем, професійна підготовка, формування творчої особистості тощо. А це є запорукою того, що вчителі, викладачі виходять із режиму репродуктивної педагогіки. Завдяки цьому руйнуються суперечності між стандартизованим навчанням особистості та її індивідуальними здібностями й інтересами; між бурхливим розвитком науки та реальними пізнавальними можливостями учнів і студентів; між тенденцією до спеціалізації навчання і завданням різнобічного розвитку особистості; між наявністю в школі репродуктивного навчання та потребою в людях з розвинутими творчими здібностями.*

*Інноваційність напрацювань, що подаються у збірниках, полягає також у тому, що вони спрямовані на виховання в особистості відповідальності за майбутнє, віру в себе, здатності впливати на це майбутнє. Бо, як відомо, інноваційне передбачає розвиток здібностей особистості до сумісної діяльності в нових умовах і безпрецедентних ситуаціях.*

*Сказане ще раз підкреслює той факт, що редколегія збірника своє призначення вбачає у збереженні і поширенні духовного, науково-освітнього потенціалу народу, підготовці школярів і студентів до активного оновлення життя, що створює передумови для виходу держави на новий рівень соціального, політичного та економічного розвитку. У свою чергу, автори розуміють, що ефективність навчання й виховання істотно залежить від використання сучасних психолого-педагогічних теорій, варіативності вибору форм і методів, комплексного розв'язання численних навчально-виховних завдань, що дає змогу виховувати фізично й морально здорову людину, широко освічену, з розвинутим творчим потенціалом. Разом з тим урахування в педагогічній діяльності принципів народності, культуровідповідності, гуманізму, демократизації, етнізації, емоційного спрямування навчально-виховного процесу сприяє формуванню національної свідомості учнів, прищепленню шанобливого ставлення до культури всіх народів України, обізнаності з історією свого народу, оволодіння рідною мовою, культурними традиціями тощо, тобто формування в кожному позиції свідомого громадянина України.*

*Бажаю головному редактору – відомому науковцю Т.І. Сущенко – здоров'я, що є запорукою довголіття збірника. Цікаво було би побачити 6000-й примірник.*

*Валентин Алфімов,  
президент Асоціації працівників гімназій і ліцеїв України,  
декан факультету перепідготовки і підвищення кваліфікації  
керівних педагогічних кадрів,  
завідувач кафедри управління освітою,  
директор ліцею Донецького національного університету,  
заслужений працівник народної освіти України,  
доктор педагогічних наук, професор*



## ЗМІСТ

<i>Амеліна С.М.</i> МЕТОД ПРОЕКТІВ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	12
<i>Барліт О.О.</i> НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА С. РУСОВОЇ ЯК ПРИКЛАД КОМПЛЕКСНОГО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ .....	15
<i>Башавець Н.А.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК СВИТОГЛЯДНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	24
<i>Білоконний П.Г.</i> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СВІТЛІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	32
<i>Бондаренко Л.Є.</i> МОНІТОРИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ .....	37
<i>Бочарова О.А.</i> ДІАГНОСТИКА ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ. РОБОТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЦЕНТРУ ПРИ ЛЦЕЇ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ МІСТА ТОРУНЬ (ПОЛЬЩА).....	44
<i>Вайновська М.К.</i> ОСОБИСТІТЬ ВЧИТЕЛЯ В ДУХОВНО-ЦІННІСНОМУ КОНТЕКСТІ.....	51
<i>Галатир І.А.</i> РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА .....	58
<i>Гуменна О.В.</i> ПРОЕКТУВАННЯ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	66
<i>Даниленко О.Б.</i> УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗА КОНТРАКТОМ .....	71
<i>Делик І.С.</i> СТАН ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	77
<i>Дибська Н.С.</i> ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	84
<i>Дмитренко Т.О., Колбіна Т.В., Лаврик Т.В.</i> ПРОБЛЕМА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ПОВНОТИ ДОСЛІДЖЕННЯ З ПЕДАГОГІКИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ .....	88
<i>Дроздова І.П.</i> НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ ВНЗ .....	96
<i>Дяченко С.М.</i> ОСНОВНІ МОЖЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ .....	105
<i>Захар'єва І.М.</i> САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	110



<i>Зеленська О.М.</i> ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ .....	115
<i>Зубцова Ю.Є.</i> РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ПАТРІОТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ .....	120
<i>Калашник М.П.</i> ЖАНРОВИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ КОМПОЗИТОРСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ ХХ ст. ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО ТЕЗАУРУСА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	126
<i>Капітанець О.М.</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ .....	134
<i>Каракатсаніс Т.В.</i> ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ .....	139
<i>Кісенко О.О.</i> ПЛАНЕТАРНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ .....	144
<i>Клопов Р.В.</i> ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ ТЕСТУВАННЯ РІВНЯ ЗНАНЬ І ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩІЙ ФІЗКУЛЬТУРНІЙ ОСВІТІ .....	150
<i>Кононова Л.В.</i> КОМПЕТЕНТНІСТНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	155
<i>Левченко Я.Е.</i> ОБРАЗ СВІТУ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ.....	159
<i>Лізвінський В.Л.</i> ГЕНЕЗА НОРМАТИВНИХ ВИМОГ ДО ЗМІСТУ ВУЗІВСЬКОГО ПІДРУЧНИКА (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ ст. – ПОЧАТОК ХХІ ст.) .....	167
<i>Лучанінова О.П.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ.....	172
<i>Матвєєва О.О.</i> УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННСВИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ.....	179
<i>Міронова М.Ю.</i> РОЛЬ МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ.....	186
<i>Мусаєв К.Ф.</i> ПРИНЦИП СХОДЖЕННЯ ВІД АБСТРАКТНОГО ДО КОНКРЕТНОГО У ФІЛОСОФІЇ ТА МЕТОДОЛОГІЇ.....	193
<i>Орел-Халік Ю.В.</i> ІНТЕГРАЦІЯ СПЕЦКУРСУ “ІНОЗЕМНА МОВА ФАХОВОГО СПРЯМУВАННЯ” В ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ.....	199
<i>Осова О.О.</i> ДІЛОВА ГРА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	204

<i>Отрошко Т.Ф., Ільїна О.О.</i> ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ .....	208
<i>Павловська Н.Д.</i> МАРКЕТИНГОВИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ .....	213
<i>Паламарчук Л.Б.</i> ЗОВНІШНІ ТА ВНУТРІШНІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЮ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ КУРСІВ ГЕОГРАФІЇ .....	217
<i>Парфьонов М.П.</i> САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ .....	225
<i>Перетяга Л.Є.</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	233
<i>Пермінова А.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ З ПОЧАТКУ 1980-х ДО КІНЦЯ 1990 РР. ....	238
<i>Петриченко Л.О.</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	242
<i>Полякова Т.Л.</i> ОРІЄНТИРИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ ТА В ЄВРОПІ .....	248
<i>Порох Д.О.</i> ТЕХНОЛОГІЇ УСПІШНОГО ПЕРЕБІГУ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....	255
<i>Приходченко К.І., Охріменко В.В.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ БУДІВЕЛЬНИХ КОЛЕДЖІВ.....	263
<i>Резван О.</i> МІСЦЕ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ” У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ “МАГІСТР” .....	269
<i>Репко І.П.</i> ОБЛІК РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ: ДОСВІД НАРОДНИХ ШКІЛ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ. ....	273
<i>Розумна Т.С.</i> ДІАЛОГ ЯК ФОРМА ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ .....	280
<i>Сандовенко І.В., Кнодель Л.В.</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПУ ДО ВИЩОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ ТА КАНАДІ.....	285
<i>Скірко Р.Л.</i> ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ .....	290
<i>Сошенко С.М.</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АБІТУРІЄНТІВ У ПРОЦЕСІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ .....	295
<i>Сущенко Л.О.</i> КОНТРОЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНА ФУНКЦІЯ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	303

<i>Твердохліб Т.С.</i>	ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ П.Д. ЮРКЕВИЧА.....	309
<i>Теслюк А.С.</i>	ПРАВОВА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ.....	314
<i>Тимошенко В.М.</i>	ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	318
<i>Тимченко-Михайліді Н.С.</i>	ДІАЛОГІЧНО-ДИСКУСІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МИТНИКІВ.....	325
<i>Ткаченко Л.П.</i>	РИТОРИКА В БРАТСЬКИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (XVI–XVII СТ.).....	330
<i>Торічний О.В.</i>	ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	336
<i>Ульянова В.С.</i>	ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	343
<i>Фарінець О.О.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....	348
<i>Фунтикова О.А.</i>	БУДУЩЕМУ ПЕДАГОГУ О ДОШКОЛЬНИКЕ И ЕГО ВОЗМОЖНОСТЯХ ПОЗНАТЬ ВНЕШНИЕ ОБОБЩЕННЫЕ ПРИЗНАКИ СОЦИАЛЬНО-ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ.....	351
<i>Чепурна В.О.</i>	ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ У ПРОЦЕСІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	357
<i>Черепехіна О.А.</i>	СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ.....	362
<i>Чорна С.С.</i>	СТРУКТУРНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	370
<i>Шелемаха А.А.</i>	МОТИВАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК КОМПОНЕНТ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ .....	375
<i>Шконда В.В., Кальянов А.В.</i>	КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В УМОВАХ ПРИВАТНОЇ МЕДІЙНОЇ ОСВІТИ.....	383
<i>Штефан Л.В.</i>	ІННОВАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	394
<i>Шугайло Я.В.</i>	ТЕОРІЇ ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ОСОБИСТІСТЬ .....	401
<i>Юрченко Л.Д.</i>	УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА.....	408
	АНОТАЦІЇ .....	413
	АННОТАЦИИ .....	424
	ANNOTATIONS .....	437

## МЕТОД ПРОЕКТІВ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Приєднання України до Болонського процесу, переорієнтація вищої освіти на двоступеневу систему підготовки фахівців, перехід до кредитно-модульної системи, збільшення уваги до самостійної роботи студентів зумовлюють пошук шляхів, форм і засобів інтенсифікації навчального процесу у вищих навчальних закладах. У зв'язку із цим дедалі більшого поширення у ВНЗ набуває метод проектів. Він повністю відповідає вимогам концепції безперервного навчання, “навчання впродовж усього життя”, яка стала провідною концепцією професійної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства. Згідно з її основним положенням, для життя, роботи й забезпечення конкурентоспроможності потрібне самостійне перенавчання, підвищення кваліфікації, навіть перекваліфікація в нових сферах діяльності, поява яких зумовлена світовим науково-технологічним розвитком. Активізації й водночас автономізації навчальної діяльності студентів може сприяти метод проектів.

Останніми роками метод проектів викликає все більший інтерес як предмет дослідження в педагогіці вищої школи. Науковці розглядають його як засіб розвитку творчості особистості (О. Іонова), метод активізації пізнавальної діяльності (О. Колесникова), один із найбільш прогресивних методів педагогічної діяльності (Н. Самойленко, Г. Козлакова). Проте такий аспект, як використання методу проектів для формування культури професійного спілкування студентів вищих навчальних закладів освіти, не досліджений, а тому потребує уваги.

**Мета статті** – розглянути застосування методу проектів у процесі формування й розвитку культури професійного спілкування майбутніх фахівців.

Метод проектів [1–3] ще не набув поширення у ВНЗ, але ми вважаємо його дуже перспективним і з погляду фахової підготовки, і з погляду розвитку культури професійного спілкування, зокрема її мотиваційно-ціннісного компонента.

Прикладом може слугувати запропонований студентам II–IV курсів проект “Культура мови у професійному спілкуванні”.

Роботу над проектом проведено за таким планом:

1. Визначення теми проекту. Тема може бути запропонована студентами, викладачем або зовнішньою організацією, яка потребує дослідження певного питання. У нашому випадку тема була запропонована викладачем, але під час обговорення студенти уточнювали її та коригували, тому її можна вважати спільним вибором викладача і студентів.

2. Планування проекту. Точно визначено термін проведення проекту, його зміст. Здійснено розподіл окремих завдань і складено точний графік їх виконання. Обрано методи виконання запланованої роботи.

3. Проведення проекту. Виконання розподілених завдань. Надання викладачам допомоги в разі необхідності.

4. Завершення проекту. Презентація результатів проведеної роботи.

5. Оцінювання проекту. Критерії оцінювання проекту викладач повідомляв студентам заздалегідь, до початку його реалізації. Проект оцінювали викладачі та студенти. Було зроблено цікаві і слушні пропозиції щодо покращення деяких сторін виконаного проекту, які потрібно врахувати наступного разу.

Утворені за бажанням студентів групи працювали автономно, самостійно плануючи свою роботу, консультуючись у викладача, який не надавав готового рішення питання, що виникло. Консультації мали факультативний характер, студенти не обов'язково повинні були їх дотримуватись. Вони могли взяти до відома думку викладача, але вирішити, що їх колективна ідея, досягнута шляхом обговорення, є більш слушною. Це надзвичайно стимулювало активність студентів і виховувало в них відповідальність. Особливо результативною стала робота тих груп, до складу яких входили студенти, що пройшли стажування в Німеччині, Великобританії чи Франції і могли використати досвід своєї зарубіжної практики.

Проведення інтерв'ю й бесід з працівниками різних господарств, фірм та організацій краще за будь-які заклики до оволодіння культурою мови переконали студентів у тому, що знання культури мови, а водночас і володіння культурою професійного спілкування є одним із факторів їхньої успішності в майбутній професійній діяльності. Отже, проект справдив ті сподівання, які покладались на нього в нашому дослідженні – викликав у студентів інтерес до професійного спілкування, пробудив потребу в колективному обговоренні проблем, сформував переконання, що будь-який внесок у загальну справу є цінним. Метод проектів дав змогу відтворити реальні ситуації професійного спілкування й здійснити підготовку до майбутньої професійної діяльності нинішніх студентів ВНЗ.

Застосування методу проектів сприяло розвитку всіх компонентів культури професійного спілкування, зокрема, формуванню ціннісних і морально-духовних орієнтацій майбутніх фахівців, адже він передбачає їхню активну взаємодію один з одним і викладачем, рівноправні партнерські відносини, толерантність і повагу в ставленні до опонента. Проектна діяльність допомагає виробляти навички побудови логічного висловлювання, уміння й навички аргументування, закріплює стійкі навички функціонально-правильного професійно орієнтованого усного та писемного мовлення, сприяє практичній реалізації комунікативно-творчого потенціалу студентів. Крім того, розвиваються ініціативність, здатність брати на себе відповідальність, самоконтроль, організаційні вміння (розподіл обов'язків, планування, контроль, прийняття рішень тощо). Таким чином, студенти набували досвіду вирішення фахових проблем шляхом професійного спілку-

вання, стали більшою мірою спиратися на використання вміння аргументувати свою позицію, переконувати опонента, вибудовувати власну тактику і стратегію поведінки залежно від ситуації професійного спілкування.

Успішну реалізацію проектів забезпечувало дотримання таких умов:

- залучення студентів до активної інтелектуальної взаємодії шляхом спільних пошуків вирішення проблемних навчальних питань;
- надання підтримки спільному продукуванню й розвитку ідей;
- створення ситуацій успіху й емоційної підтримки;
- вихід проекту як однієї із ситуацій професійної діяльності за рамки навчального процесу (додаткове стимулювання студентів завдяки тому, що результати роботи втілюються на практиці, а не залишаються лише теоретичними напрацюваннями).

Залучення студентів до активної участі в навчальному спілкуванні під час виконання проекту та пробудження у них потреби у формуванні культури професійного спілкування відбувалось через застосування таких прийомів:

- надання кожному студентові можливості пережити ситуацію успіху, який визнавався його колегами, і відчутти власну комунікативну компетентність;
- належне оцінювання внеску кожного студента у вирішення проблемного питання;
- аналіз практичного значення доробку, отриманого завдяки цьому нетрадиційному методу навчання.

У цей період відбувалася реалізація набутих студентами знань у конкретних ситуаціях спілкування, формування техніки мовлення, подальша самостійна робота майбутніх фахівців із самовдосконалення. Метод проектів передбачав:

- організацію навчального спілкування на основі суб'єкт-суб'єктних відносин;
- залучення студентів до активної участі в цій формі навчання;
- формування комунікативної поведінки в різних ситуаціях професійного спілкування;
- набуття вмінь слухати опонента;
- тренування вмінь “читати” співрозмовника, відчувати його емоційний стан;
- розвиток самоконтролю, особливо в стресових ситуаціях, та вмінь адекватно реагувати на опозиційні висловлювання;
- розвиток уміння бути емпатійним;
- розвиток толерантного ставлення до партнерів у спілкуванні;
- розвиток умінь відстоювати свою позицію та аргументувати власну точку зору;
- накопичення досвіду взаємодії учасників вузівського педагогічного процесу;
- розвиток творчості під час пошуку рішень у нестандартних ситуаціях спілкування.

Серед труднощів, з якими студенти зіткнулись у процесі виконання проєктів, була наявність у них досвіду спілкування лише з обмеженою кількістю знайомих людей і практично відсутність його у спілкуванні з незнайомими особами, що ускладнювало встановлення нових контактів. У студентів спостерігалось відчуття дискомфорту, бажання “заховатись у свою мушлю”. Дехто з них переживав справжній шок від необхідності спілкуватись із незнайомцями, встановлення контактів ставало значною проблемою. Для подолання цього бар’єра у процесі формування культури професійного спілкування забезпечувалась позитивна мотивація до встановлення контактів, спілкування, діалогу; створювались ситуації успіху; розвивались відповідні навички й уміння спілкування.

**Висновки.** Застосування методу проєктів сприяє підвищенню рівня культури професійного спілкування, формуванню готовності майбутніх фахівців до активної позиції у професійному спілкуванні, розвитку вмінь і навичок співпраці й взаємодії з партнерами, зростанню самооцінки студентів і підвищенню рівня їхньої фахово-практичної компетентності.

#### **Література**

1. Іонова О.М. Метод проєктів як засіб розвитку творчості особистості / О.М. Іонова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – К. ; Запоріжжя, 2006. – Вип. 38. – С. 74–80.
2. Колесникова О.Г. Проєктний метод навчання та його значення для активізації пізнавальної діяльності учнів / О.Г. Колесникова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2003. – Вип. 24. – С. 321–325.
3. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [С.М. Амеліна, Л.С. Аззоліні, Н.Є. Беньямінова та ін.]. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.
4. Самойленко Н.Б. Необхідність удосконалення підготовки вчителів до використання методу проєктів у педагогічній діяльності / Н.Б. Самойленко, Г.О. Козлакова // Вісник НТУУ “КПІ”. Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – К., 2007. – № 3 (21). – Ч. 1. – С. 48–52.

БАРЛІТ О.О.

### **НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА С. РУСОВОЇ ЯК ПРИКЛАД КОМПЛЕКСНОГО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ**

Визнання необхідності комплексного підходу до процесу формування у школярів ціннісного ставлення до природи й відображення цього підходу потребує ретельного аналізу і певної теоретичної реконструкції вітчизняної педагогічної думки початку ХХ ст.

В історії педагогічної думки України зазначений період був представлений такими яскравими особистостями, справжніми педагогами, як-от: О. Герд, М. Грот, Б. Грінченко, С. Русова та інші, – у працях яких охарактеризовано певні детермінанти нової ціннісної позиції людини щодо при-

роди, засновані на аналізі емоційно-психологічних, когнітивних та праксеологічних особливостей освоєння школярами природної дійсності.

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

Прикладом комплексного вивчення проблеми формування ціннісного ставлення до природи слід вважати праці Софії Федорівни Русової, у яких подано всебічний аналіз характеру та спрямованості світоглядних настанов, що визначаються емоційно-психологічними, когнітивними й праксеологічними особливостями осмислення довкілля. Ідеали єдності та гармонії зі світом є базисними соціокультурними детермінантами формування морально-ціннісного ставлення до природи. Як вагомі колективні ціннісні уявлення про можливість об'єднання людини і світу вони окреслюють конкретні моделі взаємодії з природою як на рівні особистісного ставлення до світу, так і на рівнях комунікативної інтеракції та соціальної системи.

**Мета статті** – розкрити основні положення педагогічної концепції С. Русової, шлях до усвідомлення важливості чіткого визначення мети й завдань виховання як для розробки теоретичних основ педагогіки, так і для практичної діяльності працівників освіти.

Аналізу різних аспектів багатогранної науково-педагогічної спадщини С. Русової присвячені праці багатьох учених. Так, зокрема, проблеми біологічного й соціального в поглядах С. Русової на виховання дітей висвітлено в працях А. Богуш [1], соціально педагогічні аспекти й національна концепція виховання – О. Джуса [2], Н. Дичек [3], О. Сухомлинської [11], питання естетичного виховання – І. Зайченка [4] та ін.

Науковець усе своє життя присвятила пошукам шляхів створення й розбудови української національної школи. Працюючи на Чернігівщині, у Києві, Кам'янці-Подільському, перебуваючи в еміграції, педагог-просвітник відкривала нові школи, дитячі садки, у яких навчала дітей, допомагала вчителям і вихователям по-новому підійти до виховної справи. Прикладом творчого, мистецького розуміння освітнього процесу є створені нею українська абетка, читанка, посібники з географії Європи, географії позаєвропейських країн тощо.

Зважаючи на невідкладну потребу докорінного реформування системи народної освіти, української школи на початку ХХ ст., зумовлену економічним, соціально-політичним, культурним, національним розвитком країни, підсумовуючи й систематизуючи пропозиції, побажання, вимоги представників різних верств українського суспільства, а також спираючись на власні філософські, національні, соціально-політичні погляди й переконання, С. Русова в 1907 р. в узагальненому й систематизованому вигляді



сформулювала й виклала загальні засади розбудови майбутньої української національної школи, які в її подальшій теоретичній і практичній діяльності доповнювалися, уточнювалися, поглиблювалися й розширювалися, узагальнювалися й конкретизувалися. Ці основні засади зводилися до ряду вимог.

Школа, на думку С. Русової, має бути вільною від будь-яких обмежень прав учнів, учителів і батьків: майнових, національних і релігійних.

Обов'язковими предметами вивчення мають бути:

– у перший-другий роки навчання – рідна мова (письмо й читання), арифметика, природознавство, географія України, малювання, співи;

– у третій-четвертий – російська мова (письмо й читання), арифметика, географія, історія України, малювання, співи, рукоділля, ознайомлення з українською літературою й українськими письменниками;

– у п'ятий-шостий – художнє читання, історія української та російської літератури, географія й історія Росії, ознайомлення з усіма частинами світу, коротка історія культури, загальні відомості з фізики, хімії, ґрунтознавства й ботаніки в застосуванні до сільськогосподарського виробництва; найнеобхідніші відомості в галузі законодавства (самоврядування, судочинство, податки тощо);

– геометрія та землемірство, закон Божий – упродовж усіх років, але тільки за бажанням батьків [8, с. 7–9].

Мету й завдання виховання С. Русова намагалася визначити, виходячи з їх історичної та соціально-економічної зумовленості, на основі глибокого та усебічного вивчення об'єктивних законів і закономірностей розвитку людини, природи, суспільства, людського мислення, зважаючи на передові педагогічні ідеї, висновки й положення класиків європейської та світової педагогічної думки, цінний вітчизняний і зарубіжний педагогічний досвід. Аналіз праць багатьох учених, педагогів, зокрема Я. Каменського, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка, Й. Песталоцці та інших, свідчить, що в педагогіці в справі визначення мети виховання історично усталилося два напрями: один з яких надавав більшого значення розвиткові розуму, думки, мислення (Сократ, Дж. Мілль, М. Монтень, Рейн та ін.); а другий – розвиткові волі, характеру, почуттів (І. Кант, Ж.-Ж. Руссо, О.І. Герцен, П.Ф. Лесгафт та ін.). С. Русова, спираючись значною мірою на великий власний педагогічний досвід, дійшла висновку, що “тільки найпильніша увага до фізичного та духовного стану дитини може забезпечити досконалий розвиток духу й тіла” [7, с. 3].

Центральною ланкою педагогічної концепції, створеної С. Русовою, є дитина, особистість з її природними нахилами, здібностями, талантами, потребами, прагненнями тощо. Дослідниця зазначила “Як нема в садку двох кущів однаковісінських, так немає в класі двох дітей з однаковим почуттями, думками, можливостями” [6, с. 4]. Сучасні наукові спостереження й праці багатьох учених, педагогів, психологів, фізіологів тощо доводять, що дитина значно відрізняється від дорослої людини, і хоч можна визначити певні типи дітей за спільними психологічними характеристиками, між

окремими дітьми є дуже великі відмінності. Тому кожному вчителю, вихователю потрібно враховувати ці відмінності й пристосовувати процес навчання та виховання, який має набути індивідуального спрямування, до особистості учня, для чого “конче потрібно знати дитину, розуміти її духовні нахили, її темперамент, фізичний склад організму” [9, с. 5].

Кожна дитина, на думку С. Русової, є продуктом об’єднаного біологічного й антропологічного процесу.

Отже, людину слід сприймати “як цілком природну, біологічну істоту, і як особу соціальну, частину громадянства” [5, с. 12].

Процес біологічного становлення й змін виявляється у вікових етапах розвитку й поведінки людини та виражається в специфічних біологічних рисах дитинства, юнацтва, зрілості й старості. Звичайно ж, дослідницю більше цікавили біологічні риси дитинства та ті педагогічні засоби й методи, що сприяють найефективнішому розвитку природних нахилів і здібностей індивідуума. Тож свій педагогічний аналіз, теоретичний пошук вона намагалась ґрунтувати на новітніх досягненнях тогочасної психології, медицини, анатомії, фізіології, біології та інших наук про людину, спираючись на праці А. Біне, Ч. Дарвіна, Ж. Поля, В. Штерна та інших [4].

С. Русова була переконана: мета виховання полягає в тому, щоб “виробити людину із широким розумінням своїх громадянських обов’язків, з незалежним, високорозвинутим розумом, братерським почуттям до всіх людей, людину, здатну до роботи, таку людину, яка ніде, ні за яких обставин не загине морально і фізично й проведе в життя свою незалежну думку” [5, с. 37].

С. Русова розуміла мораль як систему принципів, поглядів, уявлень, норм, правил і оцінок, що регулюють поведінку людей; як одну з форм суспільної свідомості. Вона зазначала, що мораль пронизує всі сфери людського життя й спрямовує поведінку особистості з погляду добра і зла, справедливості й несправедливості, гуманізму або його антиподу, тому “моральне виховання не може проводитися якимось окремо: ним має бути пройняте все навчання, все життя” [9, с. 63].

Моральне виховання С. Русова розглядала як цілісний процес, спрямований на формування в дітей моральних уявлень, моральних почуттів і моральної поведінки. Зміст, фактори, шляхи, методи формування цих моральних категорій вона досить повно проаналізувала на прикладі дошкільнят і молодших школярів, оскільки “для морального виховання дошкільний вік є основою, ґрунтом, на якому закладаються підвалини людини – її особистої моралі, її громадянської вартості” [7, с. 70].

У роздумах про те, яким має бути моральне виховання, С. Русова дійшла висновку, що “метою морального виховання є витворення різними засобами, що педагогічно нам прислужують з дитини, якою вона є з природи, людину в найкращому значенні цього слова, розвиваючи до максимуму всі позитивні здібності й зводячи до мінімуму всі її негативні нахили” [9, с. 64]. “Моральне виховання, – писала педагог, – має головним завданням виховати людину правдиву, мужню, справедливу в усіх своїх ста-

вленнях до людей” [7, с. 143], “поєднати егоїзм з альтруїзмом, волю й дисципліну, і це виховання мусить давати щось гармонійне, суцільне” [7, с. 138].

Навколо дитини С. Русова радила створювати таку атмосферу, яка не породжувала б почуття жорстокості. Вона була переконана, що “діти не народжуються ні злими, ні брехливими, за винятком тяжкої спадщини від батьків, іноді дідів. Діти родяться з природними нахилами до активності, до ласки, до симпатії відносно всього живого”, тож “наш обов’язок дати дітям такі умови життя, у яких ця чулість, це добро перетворилися б в активну, альтруїстичну діяльність на оборону всього живого” [5, с. 111–112].

Важливе значення у вихованні релігійних почуттів дитини, на думку С. Русової, мають культові обряди, які “ваблять своєю красою або своєю архаїчною наївною простотою, такою близькою до душі дитини” [9, с. 37]. Наприклад, якою поезією охоплює дитину весняна ніч на Великдень, коли вся природа пробуджується від зимового сну й ніби всім своїм молодим життям протестує проти жахливого явища смерті та хоче нам дати радісну певність можливості вічного життя: “Хто не пережив краси Великоднього ранку, який поволі змінює темну ніч, мов справді несе за собою надію на нове життя, на відродження, той не знає великого світлого почуття, правда, досить мрійного, але високого й радісного” [5, с. 153]. Щасливі ті родини, що можуть проводити релігійні свята за архаїчно-народними звичаями: вони дають своїм дітям глибоке прекрасне переживання, яке залишає на все життя етичне й естетичне враження та пов’язує дитину з тим народом, що у своїй могутній творчості виробив цей культ.

Свята, що пов’язані з давніми релігійними віруваннями й овіяні національним колоритом (Івана Купала, Маковія, Спаса, Зелені свята, Покрови та інші), надзвичайно багато дають дитячій уяві, сприяють формуванню високих морально-естетичних почуттів, тому педагог радила відзначати їх у кожній дитячій установі за народними звичаями так, щоб вони мали “свій соціально-національний характер” [9, с. 38].

“Для українських дітей бажано втілювати в життя релігійне виховання в згоді з народними звичаями, з родинними нахилами, з індивідуальними змаганнями самої дитини” [5, с. 153–154], – наголошувала дослідниця. Настрій дитини, у якому поєднуються й релігійне, й естетичне, і національно-патріотичне почуття, може стати підґрунтям для формування в дитині високої ідейності та прив’язаності до свого народу, бажання служити й бути корисним своєму народові.

Розкриваючи мету, завдання, зміст, методи й чинники морального виховання, С. Русова вказала деякі шляхи і засоби його формування. Зокрема, вона радила:

“1. З першого року привчати дитину до чужих людей, оточувати її такими відносинами, щоб вона виросла з почуттям, що люди і оточення дають лише приємні враження, і треба йти їм на зустріч з привітністю.

2. Розвивати почуття ласки до всього живого, щоб коло дитини були всякі звірята: кіт, пес, ящірка, жабка, щоб дитина потроху привчалася до їх

рухливості, не робила їм жодного зла, а далі навіть привчалася до плекання, до обов'язків годувати звірят, чистити їхні оселі та ін.

3. Якнайраніше треба утворити для дитини товариський осередок і тут слідкувати, щоб дитина не заносилася в товаристві, щоб ставилася до товариства з щирою ласкою, з рівною пошаною.

4. Необхідно якомога раніше давати дитині відповідні її силам і розвитку соціальні обов'язки: прислуговувати за сніданком, прибирати в хаті, допомагати молодшим товаришам одягатися, митися тощо. Кожній старшій дитині в дитячому садку чи в захисті можна доручити якусь дитину з меншеньких діток, щоб та, старша, уже відповідала за її чистоту, упорядкованість.

5. У кожному випадку треба вимагати від дитини тієї чи іншої свідомої акції на допомогу чужій людині, але за яку ми дізналися, що вона бідує.

6. Мусять бути організовані не лише індивідуальні праці, а й колективні, де всі об'єднують свою творчу думку, свої спільні враження на користь не самих працюючих, а комусь третьому – чи гуртку, чи колективу, чи слабшому товаришу.

7. Впливати на почуття дітей оповіданнями, де моральне добро якнайкраще мистецьки вимальоване і викликало б у дітей захоплення й бажання перейняти чудовий зразок.

8. Щодалі в школі ті самі засоби лише розширюються, набувають найрізноманітніших форм, але принцип залишається тим же самим: постійною практикою моралі поглиблювати моральну свідомість, постійною соціальною практикою дисциплінувати егоїстичні нахили й зміцнювати свідомість соціальних обов'язків, а щоб це не перетворювалося в сухий принцип взаємної допомоги, постійно викликати емоцію співчуття, естетичною ласкою вносити ліричний настрій, шукання правди, а не лише самозадоволення своїм поведженням. А для цього постійно викликати нові високі почуття, відповідні розвиткові дитини, любов до природи, до рідного краю, до великих всесвітніх героїв, до краси, до правди.

9. Взірець учителя – головний моральний вплив” [7, с. 60–61].

У педагогічній доробку С. Русової в нерозривному зв'язку з проблемами розумового й морального виховання постають і проблеми естетичного виховання, яке, на думку дослідниці, “...повинно бути зв'язане з іншими проявами життя, перш за все з етичним” [5, с. 120]; “естетичне виховання готує в серці ґрунт для почуттів моральних” [5, с. 121]. Межа, яка розділяє естетичне й моральне, на думку педагога, досить умовна й визначається ставленням людини до зовнішнього світу.

Основне завдання естетичного виховання С. Русова вбачала в тому, щоб “розвинути свідомість, смак естетичний до найкращого приймання художніх вражень” [5, с. 119], розвинути “почуття краси, вимоги гармонії і в житті, і в душі своїй, і в творах майстрів, і в наших власних творах і вчинках” [5, с. 120].

Аналіз праць “Теорія і практика дошкільного виховання”, “Дошкільне виховання”, “Нові методи дошкільного виховання”, “Нова школа”, “Ідейні підвалини школи”, “Українські дитячі книжки”, “В оборону казки”, “Шкільні екскурсії та їх значення” й ряду інших дав змогу з’ясувати, що під естетичним вихованням С. Русова розуміла систему комплексного, цілеспрямованого й послідовного впливу на особистість з боку соціальних інституцій на основі науково-педагогічних принципів, методів і засад з метою формування естетичної свідомості, структурними елементами якої є естетичні почуття, смаки, вподобання, ідеали, потреби, норми, оцінки тощо; вироблення здатності сприймати, відчувати й оцінювати красу довкілля, природи, суспільного життя, праці, мистецтва; формування й розвиток у дітей художньо-творчих здібностей; намагання, здатність і потребу вносити красу в навколишнє середовище, у навчання, у працю, у поведінку, у побут.

Особистість, на думку С. Русової, є основним структурним елементом у системі естетичного виховання, а отже, його мета, зміст і методи мають орієнтуватися на естетичний та загальний розвиток саме особистості з урахуванням її індивідуальних і психологічних особливостей.

Провідною естетичною категорією в системі естетичного виховання С. Русової є категорія краси, прекрасного в комплексі з такими поняттями, як естетичне ставлення, естетична свідомість, естетичне почуття, естетичний смак, ідеал, естетична норма, оцінка тощо.

Прекрасне – це досконалість, ідеал, що підносить людину над звичайним, буденним. Прекрасне С. Русова розуміла як особливе відчуття індивіда, що виявляється в процесі життя, трудової діяльності, спілкування. “Краса є вираженням величної ідеї, – писала вона, – гармонія від естетичних вражень” [5, с. 113]. З раннього дитинства людині властиве прагнення до краси, яка об’єктивно існує в усьому навколишньому середовищі: природі, праці, взаєминах між людьми, творах мистецтва. Ось чому важливо розвивати в дітях почуття краси й гармонії і в житті, і в праці та вчинках. “Краса душі, краса творіння, краса поведінки – ось бажана гармонія, яку випещує у своєму світогляді наш народ” [5, с. 120], – зазначала дослідниця.

Головними джерелами естетичного виховання, за С. Русовою, є природа, події суспільного життя, мистецтво і “безпосередній вплив учителя” [5, с. 122].

Природа породжує емоції, які залишають свій “слід” у житті людини. “Ліс, степ, вода – ось умови, серед яких душа дитини розцвітає, ось ті фактори, що сприяють природному розвитку дитини й які найменше спричиняються до сприймання негативних вражень, – писала дослідниця. – Серед таких умов і сама дитина виявляє себе просто, щиро, природно, без зайвої умовності й штучності” [7, с. 13].

Через естетичне сприймання природи поглиблюється і збагачується почуття патріотизму, любові до рідного краю, свого народу, Батьківщини. Це почуття потрібно плекати систематично, в усіх дитячих навчальних за-

кладах з дітьми всіх вікових категорій, причому ми матимемо позитивні результати тоді, коли виховання буде “поставлено на національний ґрунт” [9, с. 39]. Адже ми, наголошувала С. Русова, можемо любити тільки те, що знаємо, а тому необхідно ознайомити дітей із своєю місцевістю: річкою, лісом, озером, островом, найближчим селом, містом; рослинним і тваринним світом свого краю; чим живе і займається населення краю тощо.

Тут же С. Русова застерігала, що любов до рідного краю не повинна переходити в ізольований національний егоїзм. Люблячи свій народ, дитина повинна з повагою ставитися й до інших народів світу. Час від часу з дітьми слід проводити національні свята, до участі в яких залучати дітей усіх національностей, що живуть у певній місцевості України. Це дасть змогу дітям різних національностей розширити свої знання про багатство й особливості культур інших народів, розвинути почуття територіальної та державної спільності, більш свідомо і глибоко зрозуміти свою національну належність. Отже, починаючи з любові до свого найближчого оточення, рідного краю, дитина поступово почне усвідомлювати себе громадянином своєї держави, а на цій основі буде з розумінням ставитися й до загальнолюдських ідеалів.

Головними засобами розвитку духу та тіла дитини С. Русова вважала природні умови (свіже повітря, воду й сонце); спеціально організовані заняття з фізкультури в навчально-виховних закладах; організацію правильного режиму харчування, праці, відпочинку; позакласну роботу з фізичного виховання; гімнастику.

Вона наголошувала на важливості використання наявних природних умов для зміцнення здоров'я і фізичних сил дитини, починаючи з наймолодшого віку. Із цією метою педагог радила проводити в дитячих садках, школах, інших навчально-виховних закладах прогулянки та екскурсії на природу, організовувати походи рідним краєм, влаштовувати рухливі ігри на місцевості тощо. Всі ці заходи поєднуються з вирішенням інших навчально-виховних завдань. Так, зокрема екскурсії, походи рідним краєм, за твердженням С. Русової, є надзвичайно важливим засобом краєзнавства і патріотичного виховання, а також розширення та поглиблення знань з природознавства, ботаніки, зоології, географії, фізики тощо. “Взагалі нам бракує щирого патріотизму саме через те, що ми занадто мало знаємо свій рідний край, не додивляємося до життя народу, не цікавимося явищами природи, коли вона не виступає перед нами в якій-небудь грізній силі або красі. Шкільні екскурсії навчать нашу молодь пильно стежити за всіма дрібницями життя, навчать поважати закони природи, що керують життям. В мандрівках буде складатися характер учнів, звички до самостійності, упорядкування справ своїх і громадських, товариський настрій в усяких випадках мандрівочного життя. На здоров'я учнів екскурсії зроблять найкращий вплив” [10, с. 34], – зазначала дослідниця.

Багато цікавого й корисного для фізичного виховання, на думку С. Русової, містять у собі різноманітні народні свята, у яких діти, молодь (юнаки й дівчата разом) беруть участь. Послідовно й цілеспрямовано до-

тримуючись принципу націоналізації школи, педагог вказувала на необхідність у кожному святі “єднати народне, національне, фольклорне із загальнокультурним і давати щось естетичне, красиве й радісно веселе” [6, с. 15].

**Висновки.** У концепції української національної школи, яку розробляла С. Русова, принципи освіти та виховання, з одного боку, є законами розвитку школи й освіти, а з іншого – основними ідеями, що визначають сутність національної школи, системи освіти та виховання відповідно до їх мети, завдань, змісту, методів тощо. Це твердження ґрунтується на аналізі педагогічних праць дослідниці “Теорія і практика дошкільного виховання”, “Дидактика”, “Нова школа”, “Дошкільне виховання”, “Нова школа соціального виховання”, “Ідейні підвалини школи”, “Суспільні питання виховання”, “Сучасна мрія виховання”, “Моральні завдання сучасної школи”, “Націоналізація школи”, “Нові методи дошкільного виховання”, “Проект нової свободної школи для України” та інших.

С. Русова акцентує увагу лише на чотирьох принципах виховання: “1) виховання має бути індивідуальне, пристосоване до природи дитини, 2) національне, 3) мусить відповідати соціально-культурним вимогам часу і 4) бути вільним, незалежним від тих або інших урядових вимог, на ґрунті громадської організації” [5, с. 13], проте аналіз її праць свідчить, що педагог-науковець виділяла також і інші принципи освіти та виховання, зокрема, принципи гуманізму, демократизму, народності, природовідповідності, пріоритету загальнолюдських цінностей, культуровідповідності.

### Література

1. Богуш А. Біологічне та соціальне у поглядах С. Русової на виховання / А. Богуш // Дошкільне виховання. – 1996. – № 9. – С. 8–9.
2. Джус О. Соціально-педагогічні аспекти діяльності Софії Русової періоду еміграції / О. Джус // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 52–55.
3. Дичек Н. Русова і зарубіжна педагогіка / Н. Дичек // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 169–177.
4. Зайченко І.В. Про деякі проблеми естетичного виховання учнів в концепції української національної школи С. Русової / І.В. Зайченко // Духовний розвиток особистості засобами мистецтва. – Чернігів : Деснянська правда, 1993. – С. 58–63.
5. Русова С. Дидактика : конспект лекцій, читаних в Укр. педагог. ін-ті ім. М. Драгоманова у 1924/25 рр. – Прага : Сіяч, 1925. – 190 с.
6. Русова С. Нова школа / С. Русова // Світло. – 1914. – Кн. 7–8. – С. 3–16.
7. Русова С. Національна школа : рукопис статті / С. Русова // ЦДАВОВ України. – Ф. 3889. – Оп. І. – Спр. 9.
8. Русова С. Проект нової свободної школи для України / С. Русова // Народний учитель. – 1907. – № 9. – С. 20–26.
9. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / Русова С. – Прага : Український громадський видавничий фонд, 1924. – 124 с.
10. Русова С. Шкільні екскурсії і їх значення / С. Русова // Світло. – 1911. – Кн. 8. – С. 25–34.
11. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 25–36.

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК СВІТОГЛЯДНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У сучасних умовах зростання соціальної динаміки життя та інших чинників роль здоров'я майбутнього фахівця значно підвищується, оскільки кокрурентноспроможною є лише фізично здорова, активна, соціально адаптована людина. Нагальним стає реформування освіти зі спрямованістю на здоров'язбереження нації, забезпечення стійкого гармонійного розвитку молоді з високим рівнем культури здоров'язбереження. Сучасна екологічна ситуація, низький рівень культури харчування, культури безпечної життєдіяльності, культури безконфліктного спілкування, культури фізичної активності тощо сприяють низькому рівню культури здоров'язбереження населення.

В економічно розвинутих країнах у зв'язку з постійною потребою у підвищенні продуктивності праці у роботодавців виникла проблема здоров'язбереження своїх робітників та формування їх відповідного світогляду. До оздоровчих програм входять виробнича гімнастика, заняття фізичною культурою, нормалізація ваги, раціональне харчування, відмова від паління та алкоголю, профілактика стресів тощо. Зазначені заходи є досить ефективними. Натомість в Україні ця практика недостатньо використовується, що, безумовно, впливає на ставлення працівників і, зокрема молоді, до свого здоров'я, яке є безвідповідальним.

Останнім часом зазначена проблема все більше привертає увагу науковців. “Здоров'язбережні технології” були предметом дослідження Т. Бичкової, М. Безруких, О. Бутакової, Є. Пужаєвої, М. Смирнова, І. Соколової, В. Сонькіна, І. Чупахи та ін.; сутнісні характеристики культури здоров'язбереження розглядали М. Безруких, С. Гримблат, В. Зайцев, С. Крамський, М. Колеснікова, А. Севрук та ін.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дає підставу стверджувати, що зазначена проблема недостатньо вивчена з погляду виокремлення педагогічної системи формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців, не повною мірою вона теоретично обґрунтована і практично забезпечена, а отже, потребує визначення. Наше дослідження спрямоване на роботу з майбутніми економістами щодо формування їх культури здоров'язбереження.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати модель формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів.

Модель є схемою об'єкта, процесу або явища. Вона допомагає у дослідженні будь-яких явищ, процесів шляхом побудови та вивчення їх складових. Модель використовується, насамперед, для визначення й уто-



чення характеристик побудови об'єктів. Вона є системою, що відображає об'єкт дослідження, здатна заміщувати його та надає нову інформацію про нього.

Так, за визначенням українського педагогічного словника, модель – це “умовний образ (зображення, схема, опис) якогось об'єкта (або системи об'єктів), що зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення” [2, с. 213]. А. Рибковський та С. Канішевський дають таке визначення: модель (зразок, еталон) – це “пристрій, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь іншого пристрою, образ (уявний, графічний, схематичний) якогось процесу, явища, використовуваного як його “представника” [3, с. 67].

Модель формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів-економістів було розроблено нами з метою проведення експериментального дослідження (див. рис.). Розглянемо її як систему, до структури якої входять: мета – підходи – принципи – компоненти – критерії – чинники – педагогічні умови – засоби, методи, форми – результат – корекція.

*Мета* – впровадження технології формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів-економістів.

*Підходи*: системний, аксіологічний, гендерний.

*Принципи*: принципи, які належать до компонентів виховного процесу; принципи, які висвітлюють діяльність вихователів; принципи, пов'язані з особливостями виховання студентів; принципи, пов'язані з контрольно-оцінною функцією виховання.

*Компоненти*: світоглядний, пізнавальний і поведінковий.

*Критерії*: когнітивно-дієвий, особистісно-рефлексивний, стимулювально-регулятивний, здоров'язбережні.

*Методи*: методи, які регулюють світоглядну орієнтацію студентів; методи організації здоров'язбережної діяльності; методи стимулювання здоров'язбережної діяльності; методи контролю за ефективністю виховних дій; самовиховання; генетико-моделювальні методи І. Беха.

*Форми*: навчальна, позанавчальна, виховна, самоврядувальна.

*Засоби, які сприяють створенню світоглядно-розвивального освітнього середовища.*

*Чинники*: соціально-психологічний, організаційно-методичний, психолого-педагогічний.

*Педагогічні умови*: формування стійкої мотивації на здоров'язбереження; організація здоров'язбережної самостійної роботи студентів; творче використання нетрадиційних засобів оздоровлення; культивування еталона здорової, гарної, життєздатної особистості.

*Результат*: високий рівень сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів-економістів.



Опишемо надану модель більш детально. Системний підхід до технології формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців базується на розумінні процесу формування культури здоров'язбереження майбутніх фахівців як цілісної, динамічної педагогічної системи, у якій структура, зміст і методика спрямовуються на формування високого рівня якості здоров'я на підставі особистісно орієнтованого виховання та світоглядної орієнтації. Аксіологічний підхід в аспекті нашої технології передбачає визначення здоров'я як найвищої цінності, дотримання якої допоможе майбутнім фахівцям у реалізації більш повноцінної професійної діяльності. Гендерний підхід – це наукова методологія, яка розкриває взаємодію чоловічого й жіночого, що відтворюється у структурах свідомості, світоглядної орієнтації на здоров'язбереження, дії та взаємодії. Цей підхід розкриває соціально-рольову й культурну інтерпретацію рис особистості та моделей здоров'язбережної поведінки чоловіка і жінки.

Модель подана як сукупність трьох компонентних блоків: світоглядного, пізнавального й поведінкового.

1. Світоглядний блок відображає аксіологічний аспект культури здоров'язбереження особистості та характеризує спрямованість ціннісних орієнтацій індивіда на здоров'язбереження, усвідомлення цінності здоров'я, уявлення важливості дій щодо власного здоров'язбереження.

До складу світоглядного блоку входить світогляд, заснований на усвідомленні цінності здоров'я, уявленні ідеалу здорової особистості, усвідомленні себе гармонійною людиною, сформованості свідомості у важливості здоров'язбереження для повноцінної професійної та життєвої самореалізації.

2. Пізнавальний блок включає всю систему знань, умінь і навичок у галузі здоров'язбереження в усіх його аспектах: духовному, психічному і фізичному, які надають можливість майбутньому фахівцю-економісту розробляти й постійно вдосконалювати власну оздоровчу систему, сприяють обізнаності особистості в питаннях здоров'язбереження, що є підставою для створення індивідуального здоров'язбережного стилю діяльності.

Основою пізнавального блоку, на нашу думку, є тісні зв'язки культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів-економістів з такими науками, як: валеологія, філософія, культурологія, педагогіка, медицина, психологія, соціологія, екологія, з освітньою галуззю “здоров'я і фізична культура” та іншими медикознавчими науками.

3. Поведінковий блок характеризує результат оволодіння студентом необхідним обсягом умінь і навичок виконання здоров'язбережних заходів, що відображає особистісну спрямованість на ведення активного, здорового способу життя, використання різноманітних форм рухової активності й інших засобів фізичного вдосконалення, ціннісне ставлення особистості до свого здоров'я та здоров'я інших, регулярне діагностування стану свого здоров'я і виконання медичних рекомендацій. Якість професійної діяльності майбутнього фахівця визначається рівнем його здоров'я та усвідомленою поведінковою й світоглядною орієнтацією на здоров'язбереження,

що є свідомою системою дій з усунення шкідливих звичок, підвищення рівня інформованості й обізнаності відносно ризиків у сфері здоров'я, визнання цінності здоров'я, активності для його підтримання в належному стані, урахування своєї схильності до спадкових хвороб, усвідомлення особистої відповідальності за своє здоров'я, дотримання самозбережної поведінки, а для цього потрібний високий рівень сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студента-економіста.

Враховуючи специфіку напряму дослідження, ми визначили такі критерії сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців-економістів: когнітивно-дієвий, особистісно-рефлексивний, стимулювально-регулятивний, здоров'язбережний. Показники прояву когнітивно-дієвого критерію сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців: обізнаність у проблемах здоров'язбереження, що виявляється в умінні, звичці та самостійності виконання оздоровчих заходів; переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконалення власної культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації; наявність інтересу до вивчення питань здоров'язбереження, потреба в поглибленні знань; усвідомлення ролі власного способу життя у збереженні здоров'я; рівень знань з основ профілактики захворювань, здоров'язбережних технологій та оздоровчих заходів.

Показники прояву особистісно-рефлексивного критерію сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців: нормальний рівень власної тривожності; відповідна адекватна реакція на вчинки тих, хто оточує, у різноманітних життєвих ситуаціях; ціннісне ставлення до здоров'я (орієнтованість на здоров'язбереження); наявність морально-вольових якостей; працездатність організму.

Показники прояву стимулювально-регулятивного критерію сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців: наявність умінь саморегуляції власного стану; наявність емоційної усталеності; наявність психологічного комфорту; переконаність у необхідності самовдосконалення та саморозвитку власної культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації; наявність мотивації щодо здоров'язбереження.

Показники прояву здоров'язбережного критерію сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців: об'єктивне оцінювання свого фізичного здоров'я; наявність розвинутості фізичних якостей; підтримка активного фізичного стану; уміння розробляти індивідуальну оздоровчу систему; організація щоденної самостійної здоров'язбережної діяльності.

Чинниками впровадження технології формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації особистості студента-економіста нами визначено такі: 1) соціально-психологічний; 2) організаційно-методичний; 3) психолого-педагогічний, які ми розглядаємо як цілісну систему.

До соціально-психологічного чинника належать: соціально-психологічний клімат групи, стан якого впливає на психічне здоров'я студента; фізкультурно-спортивні традиції ВНЗ, які сприяють формуванню культури здоров'язбереження студента-економіста; соціальне середовище (приклад ставлення до свого здоров'я батьків, друзів, викладачів як еталона зразкової здоров'язбережної поведінки). Важливу роль у формуванні культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації особистості студента-економіста відіграє організаційно-методичний чинник. Він включає в себе всі аспекти та різноманітність впливів на студента, у ньому відображено сукупність принципів побудови методів та форм організації навчальної і позанавчальної діяльності, спрямованої на формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів-економістів. Психолого-педагогічний чинник охоплює зміст, якість та рівень проведення занять, що передбачають формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців-економістів через професійну спрямованість, врахування індивідуальних, фізичних, духовних особливостей студентів; фізичне навантаження, адекватне можливостям студентів, комплексне вирішення завдань щодо їхнього здоров'язбереження, врахування побажань та інтересів студентів, різнобарвність, новітність, емоційність занять.

Педагогічні умови ми розглядаємо як обставини, що впливають на формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців економістів і підвищують ефективність цього процесу. Перша педагогічна умова – формування стійкої мотивації на здоров'язбереження (саме стійка мотивація майбутнього фахівця економіста на здоров'язбереження є його усвідомленою потребою бути здоровим, що спонукає займатися власною здоров'язбережною діяльністю та мати гарний зовнішній вигляд, який виявляється у формі інтересів, бажань, прагнень, цілей до здоров'язбереження, що фактично є різними проявами мотивації).

Друга педагогічна умова – організація здоров'язбережної самостійної роботи студентів передбачає: розробку програми поліпшення рівня сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів, їхню підготовку до власного здоров'язбереження, самоспостереження (забезпечення тісного взаємозв'язку фізичного виховання з професійною орієнтацією особистості майбутнього фахівця економічного профілю, де здоров'язбережна діяльність – один із способів реалізації професійних планів та намірів, життєвого призначення, запорука успішного виконання соціальних і професійних ролей).

Творче використання нетрадиційних засобів оздоровлення є третьою педагогічною умовою і передбачає застосування: зарубіжних та національних нетрадиційних засобів оздоровлення й формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів-економістів. Незалежно від спеціалізації і характеру роботи, будь-який фахівець, який розпочинає свою діяльність, повинен мати фундаментальні знання, професійні вміння і навички відповідно до свого профілю і фаху, досвід творчої та до-

слідної діяльності, а також уміти зберігати власне здоров'я, тобто володіти основами здоров'язбереження, що є базою будь-якої професії в сучасних ринкових умовах.

Останньою педагогічною умовою нами визначено культивування еталона здорової, гарної, життєздатної особистості, що містить: особистісний розвиток культури здоров'язбереження на підставі Я-концепції; формування самосвідомості студентів щодо важливості здоров'язбереження; формування моди на культуру здоров'язбереження.

З огляду на вищесказане, визначимо основні методи, що сприяють формуванню культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців-економістів:

- методи, які регулюють світоглядну орієнтацію студентів (бесіда, переконання, навіювання, практичне привчання до здоров'язбереження, лекція, обговорення статей, телепередач);

- методи організації здоров'язбережної діяльності (виконання доручень, фізичні вправи, приклади, створення виховних ситуацій, прогнозування; використання природного середовища для проведення занять; створення відповідних умов для самостійних занять щодо здоров'язбереження);

- методи стимулювання здоров'язбережної діяльності (ігри, змагання, заохочення, схвалення, засудження негативної поведінки);

- методи контролю за ефективністю виховних дій: педагогічне спостереження, опитування, анкетування, бесіди, створення ситуацій для вивчення здоров'язбережної поведінки майбутніх економістів;

- методи самовиховання (самовизначення особистості через самоаналіз, самопізнання, самозміну, взаєморозуміння, самоосуд, самонаказ, самонавіювання); ці методи сприяють свідомій зміні людиною власної особистості відповідно до плану самовдосконалення та суспільних вимог;

- генетико-моделювальні методи. Сучасні підходи до методів виховання потребують активної участі особистості в цьому процесі. Згідно з цим, І. Бех пропонує застосовувати генетико-моделювальні методи, що створюють сім інваріантів виховного процесу, які трансформовані нами відносно зазначеної проблеми дослідження і є такими: 1 – формування у студента здатності й бажання усвідомлювати себе як особистість, у якої має сформуватися культура здоров'язбереження (формування його як суб'єкта власного саморозвитку культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації); 2 – культивування в майбутнього фахівця усвідомлення цінності іншої людини (турбота не лише про своє здоров'я, а й про здоров'я тих, хто оточує, що не пов'язане з якоюсь вигодою); 3 – формування у вихованця образу "хорошого іншого" (наприклад, наявність друга, який поділяє твої спортивні захоплення); 4 – використання "ефекту генерації" у виховному процесі (внутрішній процес самоаналізу вихованцем знань-суджень щодо власного здоров'язбереження); 5 – використання у виховному процесі "ефекту присутності" (вплив викладача як зразка культури здоров'язбереження своєю присутністю й оздоровчими надбаннями); 6 –

культивування у студента досвіду свободи самому вирішувати різні проблеми (формування активної та відповідальної позиції за збереження свого здоров'я через ланцюг відповідальних вчинків й особистісних рішень); 7 – культивування зворушливого виховного впливу внаслідок використання таких категорій, як совість, любов до інших, піклування про них, рівень усвідомлення свого "я" (культивується виховання, яке ґрунтується на піднесених почуттях насолоди від фізичного навантаження, від емоційної гри, натхнення від процесу свого фізичного та духовного самовдосконалення) [1].

На нашу думку, зазначений ряд методів сприятиме самоусвідомленню і самозміні майбутнього економіста як вихованця в контексті сформованості його культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації.

Форми: навчальні – інтеграційні навчальні дисципліни (міждисциплінарні зв'язки фізичного виховання і дисциплін психолого-педагогічного, медико-біологічного циклів), лікувальна фізична культура; позанавчальні: залучення студентів до занять у спортивних секціях та групах здоров'я, секціях атлетичної гімнастики, аеробіки, індивідуальних самостійних заняттях; студії, конкурси, організація диспутів, участь у фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходах, факультативних масових заняттях, інтегрованих на підставі народних традицій, історії краю (змагання лицарів, козаків) тощо; виховна робота як форма організації формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів-економістів у вищому навчальному закладі, органічно поєднана з навчальною, опануванням основ здоров'язбереження; результатом виховання є гармонійно розвинута, високоосвічена стосовно здоров'язбереження, соціально активна особистість, яка наділена високою відповідальністю за своє здоров'я; виховання культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів-економістів; формування свідомої необхідності дбати про своє здоров'я, зберігати його, готовність вести здоровий спосіб життя; самоврядувальна як форма організації їх життєдіяльності, що передбачає надання прав і свобод студентам, делегування обраним колективом особам права планувати суспільну здоров'язбережну життєдіяльність, розподіляти доручення щодо цілеспрямованого формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів-економістів, оцінювати якість їх виконання та ін.

У ході дослідження ми визначили такі рівні сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців: високий (особистісно усвідомлювальний), достатній (настановчо-дієвий), середній (реконструктивний), низький (ознайомлювальний).

**Висновки.** Отже, розроблена модель є системою, що відображає об'єкт дослідження, а її вивчення надає нову більш цілісну інформацію про об'єкт.

Перспективи подальших розвідок спрямовані на реалізацію моделі формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів та досягнення необхідного результату.

## Література

1. Бех І.Д. Методи інваріантного виховання / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 136–140.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Рибковський А.Г. Системна організація рухової активності людини / А.Г. Рибковський, С.М. Канішевський. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 436 с.

БЛОКОННИЙ П.Г.

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СВІТЛІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Перехід країни до ринкових відносин вимагає від фахівців творчого усвідомлення своєї ролі в цьому процесі, глибокого наукового аналізу існуючої системи ведення господарства, а також самостійності з метою ефективного впливу на виробництво, виявлення резервів і застосування їх для вирішення проблем різної складності. Від рівня компетентності спеціалістів, їх підготовки, професійного зростання багато в чому залежить рух країни в напрямі перетворень, орієнтованих на міжнародні та світові стандарти розвитку сучасної цивілізації.

Вимоги часу потребують від закладів освіти вдосконалення системи навчання, нових підходів до розвитку свідомості студентської молоді – майбутніх спеціалістів, які б мислили масштабно, неординарно й самостійно знаходили шляхи досягнення мети. У цьому напрямі одним з найефективніших засобів вирішення завдань удосконалення навчання у вищій школі є реалізація положень Болонської декларації, у тому числі впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

У рамках загальноєвропейських тенденцій і перспектив розвитку освіти в Україні розроблені й діють державні правові та нормативні документи: Національна доктрина розвитку освіти в Україні (2002 р.), Закон України “Про вищу освіту” (2002 р.), Накази Міністерства освіти і науки України “Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу” (від 23.01.2004 р. № 48), “Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації у системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки” (від 23.01.2004 р. № 49).

Реальна практика розвитку освіти в Україні, активне впровадження науково-педагогічних інновацій свідчать про значний інтерес української науково-педагогічної спільноти до загальноєвропейських процесів останніх десятиріч. В Україні все більше актуалізуються ідеї Болонського процесу про створення єдиного освітнього простору в Європі.

**Мета статті** – розкрити проблеми подальшого розвитку сучасної вищої освіти.



Проведений аналіз Міністерством освіти і науки України показав, що нинішня система підготовки фахівців з вищою освітою в Україні має певні недоліки, а саме:

- відсутність систематичної роботи студентів протягом семестру;
- низький рівень активності студентів і відсутність елементів змагальності в навчальних досягненнях;
- можливість необ'єктивного оцінювання знань студентів;
- значні витрати бюджету часу на проведення екзаменаційної сесії;
- відсутність гнучкості в системі підготовки фахівців;
- недостатній рівень адаптації до швидкозмінних вимог світового ринку праці;
- низька мобільність студентів щодо зміни напрямів підготовки, спеціальностей і вищих навчальних закладів;
- мала можливість вибору студентом навчальних дисциплін.

Для подолання недоліків існуючої системи підготовки фахівців може бути впроваджена кредитно-модульна система, яка передбачає вирішення таких завдань:

- відходу від традиційної схеми “навчальний семестр – навчальний рік – навчальний курс”;
- раціонального поділу навчального матеріалу дисципліни на модулі і перевірки якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля; підготовки до кожного лабораторного, практичного чи семінарського заняття;
- використання ширшої шкали оцінювання знань;
- вирішального впливу суми балів, одержаних протягом семестру, на підсумкову оцінку з навчальної дисципліни;
- стимулювання систематичної самостійної роботи студентів протягом усього семестру й підвищення якості їх знань;
- підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів;
- запровадження здорової конкуренції в навчанні; виявлення та розвиток творчих здібностей студентів. Одним із найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог.

Головною метою Програми дій є вжиття заходів для входження національної системи освіти й науки в європейський простір з реалізацією таких вимог, критеріїв і стандартів:

- постійне навчання впродовж усього життя;
- мотивоване залучення студентів до навчання;
- сприяння привабливості та конкурентоспроможності Європейського простору вищої освіти і науки для інших регіонів світу.

Для реалізації концептуальних засад Болонського процесу в Україні необхідно:

- удосконалити двоступеневу структуру вищої освіти;
- прийняти прозорі та зрозумілі градації дипломів, ступенів і кваліфікацій;

- використати єдину систему кредитних одиниць і додатка до диплома;
- врахувати європейську практику організації акредитації та контролю якості освіти;
- підтримувати й розвивати європейські стандарти якості;
- ліквідувати перепони для розширення мобільності студентів, викладачів і дослідників;
- запровадити сучасні підходи інтеграції вищої освіти й науки в справі підготовки магістрів та аспірантів;
- забезпечити подальший розвиток автономності та самоврядування у вищій освіті.

Входження України до єдиного Європейського та Світового освітнього простору можливе тільки при запровадженні такого багатоцільового механізму, як Європейська кредитно-трансферна та акумулююча система (ECTS).

Ця система запроваджується на інституціональному, регіональному, національному та європейському рівнях і є однією з ключових вимог Бонлонської декларації 1999 р.

Окремі вищі навчальні заклади України, у тому числі і Вінницький фінансово-економічний університет, мають досить вагомі напрацювання з упровадження елементів ECTS, зокрема модульно-рейтингової системи оцінювання знань студентів.

Проте нагальною потребою є розширення впровадження елементів ECTS за рахунок введення кредитно-модульної системи формування навчальних програм; посилення ролі самостійної роботи студентів та змін педагогічних методик, упровадження активних методів і сучасних інформаційних технологій навчання.

Як свідчить практика, час на сесійний контроль при сучасній системі організації навчального процесу використовується нераціонально. Відстрочка зворотного зв'язку на кінець семестру не дає змоги вживати оперативних виховних і дидактичних заходів щодо підвищення якості навчання.

Перелік необхідних умов для запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації:

1. Наявність структурно-логічних схем підготовки фахівців за всіма напрямками та спеціальностями.

2. Запровадження модульної системи організації навчального процесу, системи тестування та рейтингового оцінювання знань студентів.

3. Організація навчального процесу на базі програм навчання, які формуються як набір залікових кредитів, що передбачає відхід від традиційної схеми “навчальний семестр – навчальний рік – навчальний курс”.

4. Введення граничного терміну навчання за програмою навчання, включаючи граничний термін бюджетного фінансування.

5. Дозвіл Міністерства освіти і науки України на частковий відхід від галузевих стандартів вищої освіти (для напрямів і спеціальностей, для яких вони затверджені).

6. Розроблення індивідуальних графіків навчального процесу з урахуванням особливостей кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

7. Зарахування на навчання до вищого навчального закладу здійснюється тільки за напрямами підготовки.

8. Наявність необхідного навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

9. Формування програм навчання всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників та освітньо-професійних програм підготовки, які передбачають можливість зміни співвідношення обсягів кредитів освітньої й кваліфікаційної складових підготовки.

10. Введення інституту викладачів-кураторів за індивідуальними програмами навчання.

У цьому контексті реформування вищої освіти й науки в Україні передбачає:

- перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти потреби особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямом відповідно до її здібностей та забезпечити її мобільність на ринку праці;

- формування мережі вищих навчальних закладів, яка за формами, програмами, термінами навчання й джерелами фінансування задовольняла б потреби кожної людини та держави в цілому;

- підвищення освітнього й культурного рівня суспільства, створення умов для навчання впродовж усього життя;

- запровадження в системі вищої освіти й науки України передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграція в міжнародне науково-освітнє співтовариство;

- пошук рівноваги між масовою фундаментальною та елітарною освітою, з одного боку, та вузькою спеціалізацією і професійною досконалістю – з іншого.

Відповідно до цих положень, у Вінницькому фінансово-економічному університеті намічені заходи з метою здійснення педагогічного експерименту щодо впровадження положень Болонської декларації. У перспективі університет – це двоступенева система навчання, яка потребує нових технологій реалізації.

Такою технологією є кредитно-модульна система підготовки фахівця (КМСПФ) відповідно до вимог Міжнародної стандартної класифікації занять (ISOCO-88) (МСКЗ) та міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED-97) (МСКО).

Відповідно до положень Болонської декларації, КМСПФ повинна забезпечити можливість академічної мобільності студентів університету не тільки в Україні, а й у Європі, інтеграцію нації в Європейський простір на основі “кваліфікації” в контексті Міжнародного стандарту кваліфікації занять (МСКЗ-88), яка визначає здатність фахівця виконувати конкретні завдання та обов’язки в рамках певного виду діяльності. У цьому напрямі університет керується системою заходів щодо впровадження в організацію навчального процесу положень Болонської декларації, а саме:

- проводиться вивчення професорсько-викладацьким складом, обслуговуючим персоналом і студентами основних засад розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу;
- модернізується відповідно до вимог, положень і принципів Болонської декларації навчально-ділова й навчально-облікова документація;
- навчально-виховний процес спрямований відповідно до положень Болонської декларації на збереження національних традицій вищої школи та підвищення якості виховної роботи.

В університеті проведено підготовчу роботу, зокрема:

- проведено експериментальну роботу щодо впровадження систем: КМСОНП, ECTS;
- проведено науково-дослідну й експериментальну роботу щодо модернізації методів контролю якості освіти відповідно до ECTS;
- розроблено “Положення про впровадження КМСОНП і ECTS для модульно-рейтингового поточного і підсумкового контролю”;
- створено творчу групу для проведення досліджень щодо реалізації основних підходів та етапів формування зони європейської вищої школи за участю ВФЕУ;
- проведено науково-методичні семінари, засідання творчих груп, науково-практичні конференції;
- розширено інтернаціональні та зовнішні зв’язки;
- модернізовано навчально-методичний комплекс відповідно до положень Болонської декларації;
- обґрунтовано готовність Вінницького фінансово-економічного університету до його включення до переліку ВНЗ, які здійснюють експеримент.

**Висновки.** Отже, скориставшись усіма цінностями національної системи, відповідно до Болонської угоди, здобутки національних систем освіти й науки можуть бути мобільними на європейському ринку праці. Саме тому одним з основних напрямів роботи є залучення студентства до конструктивної участі в реалізації принципів Болонської конвенції в цілому та до контролю якості освіти зокрема. Відповідно до Болонської декларації, КМСОНП повинна забезпечити можливість академічної мобільності студентів не тільки в межах України, а й Європи, інтеграцію в Європейський простір, підтримку Європейської системи трансферу (переведення) креди-

тів (ECTS), підсистемою якої є чинна в Україні модульно-рейтингова система.

### **Література**

1. Закон України “Про освіту” // Відомості Верховної Ради. – 2002.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу” від 21.01.04 р. № 48 : тимчасове Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 рр.” від 23.01.04 р. № 49.
4. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
5. Положення про застосування засобів діагностики успішності навчання студентів за спеціальністю “Економічна кібернетика”. – Вінниця : ВФЕУ, 2008. – 22 с.

БОНДАРЕНКО Л.Є.

## **МОНІТОРИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ**

Реформування системи освіти в Україні, що відбувається протягом останніх років під впливом соціально-політичних, економічних та геополітичних процесів, позначилося на системі загальної середньої освіти країни, у тому числі на системі управління освітою та її якістю. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що “освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів. Освіта і наука є найголовнішими умовами утвердження України на світовому ринку високих технологій” [4, с. 5].

Необхідність створення в Україні системи оцінювання, систематичного відстеження та аналізу проблем в освітній галузі визнано державними документами та урядовими актами. У Постанові Верховної Ради України “Про стан, напрями, реформування і фінансування освіти в Україні” Кабінету Міністрів рекомендовано “запровадити моніторинг реформування освіти з метою прийняття ефективних рішень щодо подальшого вдосконалення змісту освіти та форм її організації” [2, с. 57]. В Указі Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” створення національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав – членів Європейського союзу та забезпечення участі загальноосвітніх навчальних закладів у Міжнародних обстеженнях якості освіти визначено як один із пріоритетних заходів [9, с. 2]. Перші кроки на шляху формування системи моніторингу якості загальної середньої освіти на загальнодержавному рівні здійснюються з розумінням того факту, що вона повинна стати певною інформаційною базою в структурі системи управління якістю загальної середньої освіти.

Моніторингові дослідження дають можливість отримувати необхідну об'єктивну інформацію, виявляти проблеми й визначати передумови для прийняття управлінських рішень і запровадження необхідних змін в освіті. Вони передбачають постійне спостереження за будь-яким процесом в освітянській галузі з метою виявлення його відповідності очікуваним результатам.

У нашому випадку найголовнішим аргументом на користь широкого впровадження моніторингових досліджень навчальних досягнень учнів є необхідність забезпечити кожного учня уявленням про рівень його навчальної підготовки і надати йому допомогу в корегуванні цього рівня відповідно до особистісних можливостей і потреб.

На сучасному етапі розвитку науки управління в працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених (Г.В. Єльнікова, А.М. Майоров, О.М. Подмазін, С.Е. Шишов, В.А. Кальней та ін.), сформульовано концепцію моніторингу в освіті. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати про ґрунтовний опис теоретичного аспекту проблеми. Проте практичний аспект досліджуваної проблеми залишається недостатньо розробленим, що зумовлює потребу в подальшій розробці, науковому обґрунтуванні, експериментальному дослідженні проблеми та адаптації результатів дослідження на місцевому рівні [1; 3; 5; 10].

**Мета статті** – подати технологію моніторингу якості освіти в початковій школі загальноосвітнього навчального закладу як механізм управління якістю освіти.

Під моніторингом ми розуміємо інформаційну систему, яка постійно поповнюється завдяки безперервності (циклічності) відстеження певного об'єкта управління за виділеними параметрами та критеріями їх оцінювання, на підставі проведення поточного контролю, оцінювання та корекції стану об'єкта з метою прийняття оперативного управлінського рішення щодо прогнозування напрямів подальшого розвитку керованого об'єкта з урахуванням рефлексивного ставлення до нього всіх учасників освітнього процесу [8, с. 200].

Моніторинг в освіті, або освітній моніторинг – це система збору, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дає змогу робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку.

Моніторинг якості освіти містить у собі великий комплекс процедур, що дають змогу виявити динаміку розвитку системи в певний період. Через це він добре вписується в алгоритм маркетингу освітніх послуг, є його необхідною умовою та невід'ємним компонентом. За такої постановки питання моніторинг разом з прогнозуванням виступає одним із найважливіших елементів системи інформаційного забезпечення, а це дає змогу розглядати його як складову системи управління освітою. Отже, моніторинг забезпечує інформаційну стабільність, запобігає дефіциту інформації під

час підготовки рекомендацій та прийняття управлінських рішень, підвищує їх обґрунтованість.

Види моніторингу можна поділити на два типи залежно від того, хто проводить це дослідження. Відповідно, виділяють зовнішній та внутрішній моніторинги. У нашому випадку буде внутрішній моніторинг, який проводять фахівці самої установи (навчального закладу) для поліпшення ефективності адміністрування, активізації навчально-виховної діяльності, виявлення прогалин у знаннях учнів, проведенні дослідницької роботи щодо раціональності педагогічної методики тощо. Результати цього моніторингу мають вагу лише при внутрішньому використанні: збір даних про певні характеристики учнів і показники їх розвитку; ресурси; конкретні факти порушення технологічності освітнього процесу та окремих його етапів, умов тощо.

Характерною відзнакою будь-якого моніторингу (як внутрішнього, так і зовнішнього) є те, що він має бути систематичним, планомірним і систематизованим. Цілі, завдання таких досліджень мають бути оголошеними заздалегідь, результати проаналізованими, узагальненими на відповідному рівні та оприлюдненими. За підсумками таких перевірок керівництво певної установи або підрозділу прийматиме відповідні управлінські рішення, спрямовані або на підтримку й поліпшення наявного рівня якості, або на усунення виявлених недоліків.

У ст. 41 Закону України “Про загальну середню освіту” (зі змінами і доповненнями, внесеними Законами України від 16 квітня 2000 р. № 1642-III та від 7 грудня 2000 р. № 2120-III) [2; ст. 15] відзначено, що одним із завдань науково-методичного забезпечення системи загальної середньої освіти є “вивчення рівня знань, умінь і навичок учнів загальноосвітніх навчальних закладів, вироблення відповідних рекомендацій”. Оскільки знання, уміння і навички учнів загальноосвітніх навчальних закладів мають відповідати вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти на різних її рівнях, то з’ясування досягнутого учнями рівня освіченості становить, у свою чергу, основу моніторингу якості загальноосвітньої підготовки школярів.

Моніторинг якості навчання – це сукупність неперервних контрольних дій, що дають змогу спостерігати та робити корекцію в міру необхідності просування учня від незнання до знань. У технологію моніторингу включено контрольні дії й результат навчання. Моніторинг охоплює мету, інформацію, прогнози, рішення, організацію й виконання педагогічної діяльності, комунікацію й корекцію.

У рамках моніторингу здійснюється виявлення та оцінювання проведених педагогічних дій. При цьому забезпечено зворотний зв’язок, який виявить відповідність фактичних результатів діяльності педагогічної системи її кінцевим результатам. Те, що кінцеві результати не завжди відповідають заданим, запланованим – ситуація звичайна, але її не завжди враховують педагогічні працівники. Завдання полягає в тому, щоб правильно оцінити міру спрямованості та причини відхилення.

Порівняння реальних результатів з еталонами та нормами в освітній діяльності є лише одним із компонентів та етапів моніторингу, за яким здійснюється змістове оцінювання та корекція. У навчанні операцію співвідношення фактичних результатів і поставлених завдань називають перевіркою. Інтерпретація й ставлення до фактичного результату є елементами оцінювання. Моніторинг і оцінювання будуть настільки ефективними, наскільки вдало поставлено мету, коректно задано стандарти й норми.

Моніторинг навчального процесу – це система збирання, обробки, зберігання й використання інформації про навчальний процес, призначений для інформаційного забезпечення управління його перебігом, що дає змогу описувати стан учнів у будь-який період різними засобами, необхідними та достатніми для вибору адекватної моделі навчання й прогнозування подальших змін стану учнів.

Розглянемо механізм моніторингу:

- мета та зміст навчального матеріалу – конкретизація й формулювання її через результат, якого має досягти кожен учень на даному уроці. Мета має конкретизувати рівень засвоєння цього навчального матеріалу;

- педагогічні технології: засоби, форми та методи роботи на уроці (для отримання учнями знань, формування вмінь та навичок). Моніторинг впливає на методику роботи вчителя. Точніше, моніторинг ставить перед учителем конкретні методичні завдання й створює умови для його застосування в навчальному процесі;

- контроль – одне з найважливіших питань технології моніторингу – засоби та методи контролю засвоєння навчального матеріалу. Тут можуть бути використані контрольні запитання, завдання, тести, задачі, диктанти тощо;

- аналіз і корекція (виявлення тенденції результатів та обґрунтування) – засоби для поліпшення результатів: консультація, індивідуальні завдання, самосійна робота з додатковою літературою тощо;

- прогноз.

Основні етапи проведення моніторингового дослідження:

I етап. Визначення мети та планування дослідження: визначення мети й завдань дослідження; визначення об'єктів дослідження; розрахунок та формування вибірки; побудова графіка дослідження (визначення термінів і процедур дослідження, підбір та підготування (навчання) координаторів дослідження); визначення критеріїв і показників оцінювання; вибір методів дослідження й узагальнення статистичної інформації.

II етап. Розроблення інструментарію: розроблення вимірникового інструментарію (тестів, анкет, їх апробація, одержання стандартизованого інструментарію); підготування інструктивно-методичних матеріалів для координаторів дослідження всіх рівнів і його учасників; вибір статистичних і математичних методів опрацювання та обрахунку одержаних результатів дослідження.



III етап. Проведення дослідження: пілотне дослідження (підготовка учасників, їх інструктаж); опрацювання результатів, виявлення й аналіз помилок, оцінювання похибок; основне дослідження.

IV етап. Збір та опрацювання результатів

V етап. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження: узагальнення статистичної інформації; виявлення чинників впливу; виявлення кореляції між чинниками впливу; оцінювання отриманих результатів аналізу, їх інтерпретація, підготування висновків; формулювання рекомендацій щодо корегувальної роботи, усунення негативних чинників, формування освітньої політики; оприлюднення результатів дослідження.

Відповідно до наказу відділу освіти Ленінської районної адміністрації “Про проведення проміжного етапу моніторингових досліджень навчальних досягнень учнів 4, 8 та 10-х класів у 2008–2009 н. р.” від 21.11.2008 р. № 354, було проведено моніторингове дослідження (підсумковий контроль) якості навчальних досягнень з математики, української мови серед учнів 4-х класів, який є невід’ємною складовою моніторингу якості освіти. Метою моніторингового дослідження було становлення рівня практичної спрямованості знань, умінь і навичок з математики, української мови та визначення позитивних і негативних чинників, що впливають на якість початкової освіти.

Дослідження рівня навчальних досягнень учнів 4–5-х класів з української мови та математики проводилося за тестовими завданнями закритого й відкритого типу. У тестах відкритого типу учень повинен дати коротку письмову відповідь на запитання, у тестах закритого типу – тільки визначити правильні відповіді. Світовий досвід показує, що ефективність закритих тестів значно вища, оскільки перевірка тестових завдань є більш об’єктивною й технологічною.

Діагностичні роботи містили чотири групи завдань, які відповідали певному рівневі компетентності (початковому, середньому, достатньому й високому), а отже, забезпечували можливість встановлення та оцінювання співвідношення репродуктивного, частково-пошукового і творчого компонентів у розумовій діяльності учнів. Опосередковано отримана інформація дає можливість зробити висновки про ефективність роботи вчителів. За виконані завдання, які учень має право вибирати відповідно до власних цілей і можливостей, він максимально міг набрати 12 балів, а отже, виявити тим самим реальне досягнення з теми.

Дослідження було спрямоване на вивчення якості засвоєння учнями матеріалу з математики та української мови, встановлення їх відповідності вимогам Державного стандарту (початкова школа) та чинних програм для 5-го класу, а також виявлення чинників, що суттєво впливають на результати навчання. У перебігу дослідження передбачалося: визначити якість оволодіння учнями програмовими знаннями та вміннями на різних рівнях діяльності; виявити чинники, що впливають на якість математичної й мовної підготовки випускників початкової школи; дослідити проблему наступності між початковою та середньою ланками освіти; апробувати розроб-

лене науково-методичне забезпечення моніторингу початкової школи. Метою моніторингу навчальних досягнень учнів початкової школи з математики, української мови було сприяння корекції навчального процесу, оновлення змісту початкової освіти, методик викладання, розробленню та вдосконаленню навчальної літератури.

У дослідженні з математики взяло участь 114 учнів 4-х класів та 112 учнів 5-х класів ЗСШ № 100 м. Запоріжжя. Аналіз результатів дав змогу зробити висновок про рівень математичних знань учасників тестування. Найнижчі результати зафіксовані серед учнів 4-х класів (завдання № 11; 42,8%) та серед учнів 5-х класів (завдання № 12; 50,5%). Близько 62,1% випускників початкової школи досягли рівня математичної підготовки, що відповідає вимогам Державного стандарту і може бути базою для подальшого вивчення математики. Не досить міцно засвоєна випускниками 4-х класів частина матеріалу, на якому базується подальше вивчення математики. Викликає занепокоєння низький рівень умінь розв'язувати задачі. Виявлені в ході перевірки знань і вмінь недоліки можна скорегувати в процесі навчання у 5-му класі.

У дослідженні з української мови взяло участь 112 учнів 4-х класів і 109 учнів 5-х класів ЗСШ № 100 м. Запоріжжя. Аналіз результатів дав змогу зробити висновок про рівень знань учасників тестування.

Під час виконання завдань з розділу “Будова слова” (завдання № 6–10) та з розділу “Речення” (завдання № 11–12) виникли найбільші труднощі в учнів 4-х класів. У 5-му класі результати ще гірші, а саме: завдання № 6 виконали 38%, завдання № 10 – 56% опитаних. Контролю підтягали не стільки знання про мову, скільки мовні вміння: будувати речення; правильно утворювати форми слова й будувати словосполучення; дотримуватися норм лексичної сполучуваності. Тільки 52,3% учнів 4-го класу оволоділи мовними вміннями практичного характеру, а в 5-му класі цей показник знизився. Формування вмінь правильно писати слова, вживати пунктуаційні знаки є одним з важливих завдань початкового навчання мови. Моніторинг показав, що цими вміннями оволоділи 62,7% учнів 4-х класів. У 5-му класі спостерігаємо зниження цього показника. Дослідження показало низький рівень умінь будувати письмові висловлювання та бідність словникового запасу учнів.

**Висновки.** На основі аналізу результатів моніторингового дослідження прийняті управлінські рішення щодо підвищення якості освіти в початковій школі:

– здійснювати корекційну роботу з учнями, які мають початковий рівень навчальних досягнень; наприкінці кожного навчального року об'єктивно вивчати рівень засвоєння базових знань, умінь і навичок учнів відповідно до нових програм та 12-бальної системи оцінювання; аналізувати управлінську діяльність адміністрації школи щодо забезпечення рівня підготовки учнів згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти; створити в районі постійну робочу групу з фахівців різних профілів (педагоги, психологи, соціологи) на засадах проектної діяльності для вдос-

коналення змісту й методики моніторингового дослідження результативності навчання в початковій школі;

– адміністрації школи, шкільному методичному об'єднанню забезпечити належний якісний рівень управлінської діяльності, контролю за розвитком школи I ступеня з метою вивчення оптимальних умов для навчання та розвитку кожного учня, забезпечити ефективний аналіз результатів поточного, тематичного контролю навчальних досягнень, систематичну та своєчасну роботу щодо вивчення прогалин у знаннях учнів, виявлення причин недоліків і планування подальшої корекції щодо їх усунення;

– учителям початкової ланки освіти вести облік сформованості знань, визначених програмою, відстежувати динаміку розвитку умінь і навичок учнів, щорічно фіксувати рівні сформованості загальнонавчальних умінь і навичок, передбачити застосування на уроках завдань, аналогічних моніторинговим, частіше проводити міні-моніторинги з вивчених тем;

– постійно працювати над удосконаленням уроку, ознайомлюватись з новими тенденціями в змісті та методології початкової освіти, упроваджувати в практику інноваційні технології навчання; дбати про реалізацію розвивальних можливостей уроку, спрямовувати діяльність на уроці на розвиток психічних процесів: уваги, пам'яті, мислення тощо;

– з метою створення умов для навчання різних категорій учнів постійно запроваджувати диференціацію, індивідуальний підхід.

### **Література**

1. Єльнікова Г.В. Моніторинг діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г.В. Єльнікова // Управління школою. – 2002. – № 8. – С. 21–25.
2. Закон України “Про загальну середню освіту” (ст. 12, 15, 31). Державний стандарт початкової загальної освіти // Шкільний світ. – 2006. – № 2 (338).
3. Майоров А.Н. Моніторинг в образовании / А.Н. Майоров. – СПб. : Образование – Культура, 1998. – 344 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти : в 4 ч. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – С. 5–24.
5. Подмазін С.І. Особистісно орієнтований моніторинг діяльності закладів освіти / С.І. Подмазін // Директор школи. – 2002. – № 33.
6. Постанова Верховної Ради України “Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні” від 21.06.2001 р. № 2551-III // Освіта України : нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 55–60.
7. Постанова Кабінету Міністрів України “Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти” від 31.12.2005 р. № 1312. – К., 2006. – 7 с.
8. Рябова З.В. Моніторинг навчальної діяльності учнів загальноосвітньої школи / З.В. Рябова // Науково-пізнавальна діяльність учасників освітнього процесу навчальних закладів різних рівнів акредитації : зб. наук. праць. – К. : Науковий світ, 2002. – С. 192–201.
9. Указ Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” від 04.07.2005 р. № 1013-2005 // К. : Ліга Бізнесінформ, 2005. – 4 с.
10. Шишов С.Е. Школа: моніторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Российское пед. общ-во, 2000. – 320 с.

## ДІАГНОСТИКА ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ. РОБОТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЦЕНТРУ ПРИ ЛІЦЕЇ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ МІСТА ТОРУНЬ (ПОЛЬЩА)

Прийнято вважати, що діагностика дитячої обдарованості – не педагогічна, а психологічна проблема. Але сучасна освітня практика, що вимагає особистісно орієнтованого підходу, змушує розглядати діагностику дитячої обдарованості як невід’ємну складову цілісного педагогічного процесу. Методичний рівень розгляду проблеми включає в себе розробку діагностичних процедур – методик, що дають змогу ідентифікувати обдарованих, оскільки відомо, що та сама дитина за однією й тією самою психодіагностичною методикою в різних умовах може показувати різні результати.

Більше ніж за сторічну історію розвитку психодіагностики спеціалістами розроблено велику кількість методик оцінювання дитячої обдарованості. До найбільш популярних належать методики діагностики інтелекту Д. Векслера, Дж. Равена, Дж. Гілфорда, Е. Торренса. Методики для педагогів принципово відрізняються від методик для психологів. У більшості випадків вони спрямовані не стільки на кількісну оцінку, скільки на виявлення якісних сторін дитячої обдарованості. Однак, разом ці дві групи діагностичних методик дають змогу досвідченому спеціалісту отримати точні дані про рівень інтелектуального розвитку, творчі здібності дитини, її мотивацію та інші характеристики.

Проблема дитячої діагностики не є новою в науковій проблематиці. Її досліджували як класики наукової думки, так і сучасні науковці. Суттєвий внесок у вирішення цієї проблеми зробили такі польські науковці, як: Г. Василюк-Кус (1971), Т. Левовицький (1977), І. Божим (1979), Д. Наконечна (1998), А. Сековський (1998), М. Тучкова (1990). Оскільки ми розглядаємо роботу польського психолого-педагогічного центру при ліцеї для обдарованих учнів, то для нашої країни буде цікавим аналіз набутого позитивного досвіду проведення діагностики та застосування окремих методів, які можна творчо використати в роботі українських психолого-педагогічних центрів.

**Мета статті** – висвітлити особливості роботи психолого-педагогічного центру.

Створення відповідних освітніх умов для розвитку обдарованих учнів стало одним з найактуальніших завдань сьогодення. Вперше це питання розглядали на державному рівні в Польщі в 70-х рр. ХХ ст. У цей період у багатьох європейських країнах були вже зроблені значні кроки у вирішенні цієї проблеми, починаючи зі створення спеціальних шкіл для обдарованих учнів та закінчуючи спеціальними навчальними програмами. Польський Закон від 07.09.1991 р. про систему освіти й розпорядження Міністра національної освіти від 27.02.1992 р. (оновлене Міністром національної освіти і спорту у

2001 р.) надали можливість обдарованим учням навчатися за індивідуальними програмами, а розпорядження про застосування інноваційних технологій та проведення експериментів, нові засади оцінювання та класифікації учнів створили обдарованим учням нові умови для розвитку їхніх здібностей. По-перше, стало можливим прискорене закінчення школи в рамках індивідуальної програми навчання; по-друге, поєднання науки на будь-якому етапі з вищою школою; по-третє, отримання оцінок без необхідності бути присутнім на всіх заняттях. Отже, індивідуальні програми складаються з урахуванням здібностей, інтересів та освітніх можливостей учня, а також на підставі висновків спеціалістів цієї галузі [2, с. 125].

Надання учневі можливості навчатися за індивідуальною програмою вимагає позитивної оцінки психолого-педагогічного центру, тобто спеціалістів, що проводять діагностику учнів та несуть відповідальність, оскільки їхні висновки можуть відіграти значну роль у подальшій долі дитини.

Як правило, до психолого-педагогічних центрів звертаються учні початкових та середніх шкіл, гімназій, музичних і спортивних з різними видами здібностей. Більша частина школярів має намір отримати дозвіл на індивідуальне навчання, однак серед них є й такі, хто намагається поєднати шкільне навчання з навчанням у вищих навчальних закладах. Але, як засвідчує практика, основна робота центру зводиться до діагностики учнів, що вступають до школи для обдарованих учнів. Окрім діагностики, спеціалісти центру проводять індивідуальну терапію та заняття в групах, що сприяють розвитку творчості й формуванню міжособистісних відносин.

Щодо психолого-педагогічного критерію, то до центру звертаються учні, котрі вже мають значні досягнення в якійсь сфері, що підкріплюються результатами психологічних тестів. Дитина, котра звертається до центру, показує високий рівень інтелекту, відрізняється високими загальними і спеціальними здібностями, має певні досягнення в одній чи багатьох сферах. Такі показники, на думку польського дослідника А. Сенковського, є головними [4, с. 106].

Отже, психологічне дослідження, спрямоване на виявлення рівня обдарованості дитини, має бути довгостроковим. Якщо діагностика дітей, що вступають до спеціального закладу, має разовий характер і на цій основі робиться висновок про рівень обдарованості дитини, можуть виникнути помилки та неточності, оскільки діагностика, що проводиться з метою відбору, разовою не може бути.

Діагностика, що проводиться в психолого-педагогічному центрі м. Торунь ставить за мету визначити потенційні здібності досліджуваної особи та форму роботи, що буде найсприятливішою в контексті шкільної системи й конкретного навчально-виховного середовища.

Процес діагностики вимагає взяття за основу якоїсь концепції та моделі здібностей. У процесі роботи польського центру застосовується модель Рензуллі – Монкса, яка вважається найефективнішою, оскільки враховує пізнавальні здібності (академічні) та підходить до виявлення таких здібностей:

1. *Високий рівень інтелекту та спеціальні здібності*: швидкий темп навчання; правильне, логічне мислення; розуміння абстрактних понять, багатий словниковий запас і вміння його застосувати; рівень виконання завдань, що випереджають вікові норми; уміння добре організувати вільний час і працю.

2. *Здібності швидко включатися у виконання завдань*: самодіяльність та ініціативність у різних видах діяльності; уміння концентруватися на роботі; присвячення цікавим заняттям більше часу, ніж потрібно; самодіяльність у виборі й реалізації цікавих завдань.

3. *Творчість*: уявлення та фантазія; здатність до висловлювання різних точок зору тощо одного завдання; оригінальні думки, відповіді, рішення; незалежність, слабкий конформізм, здатність до ризику.

Видатні здібності виникають при взаємодії цих трьох сфер. Ця модель враховує взаємозв'язок особистості з навколишнім середовищем: родинним, однолітків, шкільним. У всіх компонентах моделі здібностей Рензуллі — Монкса, а також у взаємодії з оточенням у дитини рівномірно виявляються як інтелектуальні, так і не інтелектуальні якості, такі як: темперамент, самооцінка, ставлення до себе та інших, амбіції, прагнення, власні пріоритети.

Види роботи психолого-педагогічного центру:

1. *Функціональна діагностика*. На підставі доступних методів і діагностичних інструментів працівники центру намагаються визначити актуальний розвиток психічних функцій, індивідуальних особливостей досліджуваного й виробити рекомендації щодо подальшої роботи. Діагностика, як правило, завершується бесідою з учнем, батьками, вчителями, наприкінці видається висновок та подальші рекомендації, що сприятимуть розвитку учня. Робота педагога з обдарованою дитиною молодшого шкільного віку відрізняється від роботи зі старшокласниками, оскільки, як уже доведено практикою, діагностику учня старших класів провести складніше, ніж молодших. Після проведення діагностики діяльність центру не припиняється, його працівники цікавляться подальшою долею дитини та ходом виконання рекомендацій, наданих спеціалістами. Іноді висновки центру не збігаються з результатами шкільних оцінок. Часто трапляється, що обдаровані діти розвиваються негармонійно, а оточення, зокрема родинне, негативно сприймає інформацію про слабкі сторони дитини, тому не залишає їй права на помилку або низькі результати. Науковці дотримуються думки, що навіть позитивні оцінки вказують на слабкі сторони дитини та її проблеми й вимагають обговорення з родиною, яка зацікавлена в наданні допомоги своїй дитині та її подальшому розвитку.

2. *Групова діагностика* проводиться педагогом по групах. Заняття сприяють розвитку творчості й уміння спілкуватися, а також формують у дитини позитивну, реальну самооцінку.

Цікавими для нас є методи для діагностики учнів. При ідентифікації учнів польські педагоги й психологи використовують безліч методів та інструментів, винятком є діти дошкільного віку, оскільки висновки роблять

на основі спостережень і результатів співбесіди з батьками та вихователями, а про видатні здібності свідчить аналіз їх витворів. Постійне спілкування батьків дає змогу спостерігати за поведінкою та діяльністю дитини в різних ситуаціях, відстежувати динаміку розвитку. Прояв спеціальних здібностей, наприклад музичних, танцювально-рухових, пластичних, у більшості випадків ідентифікують родини та вихователі. Саме батьки повинні приділяти особливу увагу першим проявам обдарованості.

Як правило, діагностують дитину тоді, коли вона хоче раніше розпочати шкільну науку. Найчастіше застосовують такі тести: Шкала Векслера, Тести матриць Равена, Загальний кваліфікаційний тест, Діагностика інтелектуальних можливостей А. Матчана і М. Сехановіча, Тест знайомства слів М. Хийновського. Мовний тест “Лексикон” А. Юрковського, Анкета захоплення “З”, Тест явного занепокоєння “Який ти є” Е. Скшипєка, Тест захоплення особистості Мітенекера – Томана, Спроби незакінчених завдань, Тести малюнків творчого мислення, Анкета темпераменту Я. Стрелау й В. Завадського, Анкета темпераменту А. Бусса – Р. Пломіна, спостереження, бесіди з учнем, його батьками, вчителями, аналіз шкільної документації, шкільних та позашкільних досягнень.

Група методів у кожному випадку залежить від проблеми діагностуючого, мети діагностики та віку. Численні дослідження доводять, що легше вивчати інтелектуальну сферу, ніж емоційно-мотиваційну та творчість. Для виявлення інтелектуальних здібностей застосовують, як правило, два тести: Шкалу Векслера та Тест матриць Равена; щодо перевірки лексичного запасу слів – Тест знайомства слів М. Хийновського, Мовний тест “Лексикон” А. Юрковського. Більшість тестів, що ідентифікують інтелектуальні здібності, містить завдання, спрямовані на перевірку конвергентного мислення. Використання різних засобів ускладнює неповний спектр вікових норм [2, с. 129]. Досвід центру суттєво збагатився за рахунок діагностики майбутніх учнів Торунської школи. Плідна співпраця з батьками сприяла створенню листа самооцінки “Який ти є? – Яким би хотів стати?”.

**Шкала Векслера.** Шкала Векслера дає змогу виміряти рівень інтелекту. До навчання за індивідуальною програмою спеціалісти центру кваліфікують дітей та молодь з рівнем інтелекту 125 та вище у випадку пізнавальних здібностей, а також вище ніж 110 у випадку спеціальних здібностей (музичних чи спортивних). Важливим моментом є спостереження за поведінкою дитини під час виконання тесту, оскільки воно дає можливість побачити стиль і темп праці дитини, імпульсивність, впевненість у собі, характер контакту з дослідником, реакцію на труднощі та поразки. Однак під час проведення тесту спеціалісти центру стикаються з певними труднощами: по-перше, важко застосувати багато методів з огляду на обмаль часу; по-друге, трапляються випадки, коли серед кандидатів до школи є такі, що вже пройшли діагностику в приватних центрах, і це вплинуло на результати висновків спеціалістів [2, с. 130].

**Діагностика інтелектуальних можливостей А. Матчака (ДІМ).** У 1999 р. замість Шкали Векслера під час діагностики кандидатів до Торун-

ської школи застосовували Діагностику інтелектуальних можливостей А. Матчака. У дослідженні взяло участь 48 учнів 12–13 років. Воно проводилось у групах по сім осіб. Спеціалісти центру мали можливість спостерігати за кожною дитиною. Учні могли працювати у своєму темпі. Однак у ході дослідження учні зіткнулися з певними труднощами. Вони не могли визначити запропоновані об'єкти. Так, наприклад, діти не розпізнали пенал давнього зразка та кахельну піч, оскільки ці речі дитина могла ніколи не бачити у своєму житті, або більшість дітей не знала слово “Ранет” – сорт яблук. Отже, у процесі тестування було зроблено висновок, що швидка зміна цивілізації ускладнює набір тестового матеріалу. Завдання типу “Класи”, що пов’язано з класифікацією, діти виконали за більший відрізок часу і зробили більше помилок, ніж у завданні типу “Повідомлення”. Перевагою ДІМ було те, що ця методика дає цінну інформацію про стиль праці (наприклад, дитина, яка в першому завданні отримала результати на межі від першого до четвертого рівня, після отримання інформації про кількість зроблених помилок, у другому завданні виконувала на дев’ятому та десятому рівнях). Корисним є двоетапне виконання тесту, оскільки дає змогу досліднику спостерігати за однією особою дворазово в подібних умовах й отримати інформацію про зміни в її поведінці [2, с. 131].

*Тест матриць Равена (ТМР).* Учням середніх шкіл з математичними здібностями пропонуються складні завдання. Вперше вони були запропоновані у 1989 р. шестикласникам – претендентам до Торунської школи для обдарованих учнів. Після виконання тесту “Стандарт” було зроблено висновок, що результати виконання завдань свідчили про високі математичні здібності учнів, тому в подальших дослідженнях тест “Стандарт” було включено.

Результати проведеного тесту показали, що як і ДІМ, так і ТМР виявляють дітей з високою пізнавальною мотивацією в родинному середовищі. Діти, які мешкали в селах, відрізнялися слабкою мотивацією. Існувало дві причини: по-перше, стимуляція середовища впливає на розвиток мислення, згідно з концепцією Піаже (конструкція ДІМ спирається на концепцію інтелекту Ж. Піаже); по-друге, набір тестів дає змогу виявити ще не розкритий у повному обсязі інтелектуальний потенціал досліджуваних.

*Тест захопленнь “З”.* Тест “З” дає змогу учням розкрити їхні захоплення й інтереси, їхню активність, уміння висловлювати думки, ставити питання (постановка проблем) і відповідати на них. Уміння ставити запитання є одним із найважливіших показників здібностей. Наприклад, завдання “Постав, будь ласка, три запитання на тему, яка тебе найбільше хвилює, про яку ти часто думаєш і хотів би отримати відповідь від компетентної людини”. Найчастіше учнів турбували такі питання: про життя після смерті, межі Всесвіту, екологічні проблеми, (“Чи душа на небі буде мати менталітет дитини, чи дорослої людини?”), контактів з однолітками (“Як здобути симпатію та визнання?”), іноді ставили конкретні запитання (“Хотів (ла) би досконало дізнатися про професію адвоката?”). Іноді були й такі запитання: “Чи мушу я взагалі ставити запитання?, Чому їх має бути саме



три?”. Крім запитань, учні повинні були назвати три книги, які вони прочитали протягом року, і розказати, що нового й цікавого дізналися з книжок. Вибір книжок надав можливість спеціалістам скласти уявлення про захоплення учня. Однак, як засвідчує практика масової школи, останнім часом інтерес до читання учнів, особливо художньої літератури, знижується, оскільки діти віддають перевагу телебаченню та комп'ютеру.

*Особистісний тест Е. Міттенекера – В. Томана.* Цей тест застосовується для діагностики ліцейської молоді. Він складається зі 120 запитань, що стосуються особистісної сфери, серед яких 94 – захоплення та інтересів. Головні теми: самокритичність, соціальні відносини, екстраверсія, інтроверсія, маніакальність, депресія, любов до природи, інтерес до рукоділля, наукові інтереси, людина в суспільстві та економіці, інтерес до музики, літератури, соціальне визнання. Він дає змогу діагностувати вид і глибину захоплення, а також особистісні якості. Додатком до тесту є Анкета темпераменту Я. Стрелау й В. Завадського, у якій вказано на потреби в активності та стимуляції. Цікавим є той факт, що ці результати підтверджуються в майбутньому спостереженнями вчителя [2, с. 135].

*Спроби незакінчених завдань.* Як свідчить практика, цей вид тестів придатний для діагностики учнів молодшого шкільного віку. Завдяки цьому тесту учень може висловити своє ставлення до школи, родини, розказати про його відносини з однолітками та товаришами, можна дізнатися про його потреби. Як правило, ця інформація надходить від родини, що свідчить про знання батьків про дитину.

*Анкета темпераменту А. Бусса – Р. Пломіна за В. Оніщенко – версія для дітей.* Ця анкета надає можливість скласти портрет дитини очима родини та вчителя. Більш детальна інформація надходить тоді, коли анкету заповнюють і мати, і батько. Аналіз результатів засвідчив, що дуже часто в очах батьків діти позбавлені таких якостей, як: злість, страх, незадоволеність, низька активність, слабка потреба в товаришуванні та несмілість. В оцінках батьків діти завжди активніші, ніж в оцінках матерів, і навпаки, в оцінках матерів діти більш емоційні, ніж в оцінках батьків. Щодо “товаришування” кандидати виказували середні результати, що свідчило про добре налагоджені контакти та стосунки між дітьми. Проведення тесту дало змогу скласти портрет зразкового учня: врівноважений, рідко відчуває незадоволення та страх, не надмірно активний, самодостатній у товаришуванні.

*Анкета самооцінки “Який ти є? Яким би ти хотів бути?” В. Янак-Ставіковської, М. Щербак.* Дуже важливою в діагностиці є самооцінка досліджуваного. Інформація надходить з різних джерел: школи, родини й самого учня. Для учнів старших класів гімназій спеціалістами центру розроблено анкету самооцінки, що включає самооцінку інтелектуальної праці, колегіальні відносини, ставлення до змагань, поразок та успіхів. Діти самі визначають за п'ятибальною шкалою, якими вони є і якими б хотіли стати. Аналіз анкет учнів свідчив, що учні з високими досягненнями мали високу, у деяких випадках навіть завищену, однак не завжди реальну самооцінку.

Основними якостями, які діти бажали б мати, є: жага до змагань, популярність, уміння легше переносити поразки та більше перемагати.

*Анкета для батьків.* Важливу роль у діагностиці відіграє бесіда з батьками. Вона доповнює знання про позаінтелектуальні аспекти розвитку й функціонування досліджуваного. Батькам ставиться ряд запитань про захоплення дитини (які були, коли з'явилися, як дитина їх виявляє); існування в родині (характер, спосіб впливу на членів родини (співпраця, домінування, маніпулювання)); яку мету ставить собі дитина і як її досягає; ставлення дитини до поразок; як переносить їх; як долає негативні емоції. Дослідники центру намагаються отримати інформацію, починаючи з раннього дитинства (мова, словниковий запас, активність) і закінчуючи шкільними роками (популярність у класі, відносини з однолітками, вчителями, активність у школі, стан здоров'я). У ході бесіди спеціалісти отримують інформацію як про дитину, так і про родину, пізнають про сподівання, які покладаються на неї, що дає спеціалістам змогу зорієнтуватися й визначитися з тим, що є головним для батьків: знання та оцінки дитини, її захоплення, інтерес до читання чи робота з комп'ютером. Іноді батьки приходять до центру удвох, що свідчить про їх бажання, щоб дитина навчалася саме в школі для обдарованих дітей, яка в майбутньому допоможе відкрити й розвинути здібності. Отже, подібні бесіди мають характер не лише запитань та відповідей, а також профілактичний, а в деяких випадках навіть терапевтичний.

**Висновки.** Отже, на прикладі роботи польського діагностичного психолого-педагогічного центру ми ознайомилися з методами, тестами, що використовуються для ідентифікації здібностей обдарованих учнів. Зазвичай по допомогу звертаються до спеціалістів – психологів та педагогів. Без інформації про загальний рівень психічного розвитку й індивідуальних особливостей обдарованості неможливо правильно побудувати процеси виховання та освіти. Висновки й рекомендації спеціалістів надають дитині можливість раніше розпочати навчання в школі або її закінчити. Безумовно, необхідно прислухатися до їхньої думки, однак не потрібно сприймати як остаточну, що не підлягає перегляду. Спеціалісти, як звичайні люди, можуть помилятися (особливо в прогнозі розвитку). Крім того, інформація, на основі якої робиться оцінка, має бути комплексною, тобто ґрунтуватися на інформації, отриманій з багатьох джерел – від лікарів, психологів, педагогів, самих дітей. І для кожної групи учасників освітнього процесу необхідна своя методика.

### **Література**

1. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе / А.И. Савенков. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 272 с.
2. Janas-Stawikowska B. Identyfikacja i diagnozowanie uzdolnień dzieci i młodzieży w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uwagi o przydatności istniejących metod i własne

rozwiązania // Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań / pod redakcją Andrzej E. Sękowski. – Warszawa : Wydaw. Nauk. PWN SA, 2004. – S. 125–140.

3. Kossowska M. Intellegencja, osobowość i osiągnięcia szkolne. – Przegląd Psychologiczny, 2000. – T. 43. – № 1. – S. 81–99.

4. Sękowski A. Wybrane różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów zdolnych. – Przegląd Psychologiczny, 1998. – T. 41. – № 112. – S. 105–120.

5. Wasyluk-Kus H. O nauce szkolnej uczniów zdolnych. – Warszawa : PWN, 1971.

ВАЙНОВСЬКА М.К.

## ОСОБИСТІТЬ ВЧИТЕЛЯ В ДУХОВНО-ЦІННІСНОМУ КОНТЕКСТІ

Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є ставлення до людини як до найвищої соціальної цінності. Реформування освітньої галузі покликане сприяти орієнтації педагогів на засвоєння гуманістичних цінностей та управління ними у своєму житті й професійній діяльності. Досягнення цієї мети залежить від ціннісного сьогодення вчителя. Водночас падіння престижу вчительської праці, матеріальні негаразди педагогів зумовили суттєве зниження уваги вчителя до проблем духовного розвитку.

Сучасна філософія освіти спрямована на виявлення суперечностей у педагогічному процесі, вона приводить науковців до глибокого розуміння унікальності кожного суб'єкта освіти, загальнолюдських цінностей, підштовхує до сприйняття того, що будь-які особистісні й різні типи світогляду, культури, освіти відіграють свою унікальну роль у вирішенні найважливіших проблем сучасного людства; несе ідею про те, що всупереч боротьбі протилежностей виникає потреба вибудовування такої діалогової взаємодії між ними, яка згладить суперечності й приведе до зближення протилежних точок зору [8].

Проблема цінностей особистості – одна з найскладніших і суперечливих філософсько-педагогічних проблем. Видатний давньокитайський філософ Конфуцій (551–479 рр. до н.е.) окреслив вагому людську якість “жень”, що виявляється в рисах високодуховної особистості, як благочинність, доброзичливість, справедливість, вірність. Ці якості формуються протягом усього життя людини й не успадковуються біологічно [15, с. 6].

“Соціальне “Я” людини, яке гармонійно вміщує в суб'єктивній формі сукупність суспільно значущих цінностей, створюється в процесі розвитку її морально-духовної свідомості та самосвідомості. При цьому свідомість забезпечує розвиток ставлень до певних моральних норм, їх особистісного смислу, особистісних властивостей, а самосвідомість забезпечує їх емоційно-ціннісну оцінку, тобто приводить до перетворення їх на відповідні особистісні цінності [ 2, с. 240–241].

**Мета статті** – розкрити сутність понять: “цінність”, “особистісна цінність”, “духовна цінність” та висвітлити конкретні підходи до формування ціннісної сфери особистості вчителя в післядипломний період.

У наукових працях І.Д. Беха знаходимо визначення: “особистісні цінності... виступають унормованим утворенням, як певні приписи, що задають необхідну чи бажану поведінку...”, що може бути “у вигляді ідеалу, зразка для наслідування...” [2, с. 8].

“У вихованні особистості мірилом унормованості поведінки слугує її відповідність соціальним нормам, тобто вимогам суспільства, до якого належить індивід. Звичайно, цивілізоване суспільство завжди гармонійно поєднує загальнолюдські та національні моральні норми – цінності, які й мусять свідомо привласнити людина” [2, с. 9].

Нам більше імпонує думка вченого про те, що методологічний підхід “...розглядає природу особистісної цінності як суб’єкт-об’єктне утворення, що належить одночасно і суб’єктові, й об’єктивному життєвому світу” [2, с. 9].

Щільно до поняття “особистісні цінності”, на нашу думку, прилягає поняття “духовні цінності”, бо мова йде про “...розвиток гуманної, вільної і відповідальної особистості...”, який “...пов’язаний із системою її духовних цінностей, які є опозицією цінностям утилітарно-прагматичним...” [3, с. 196].

Як зазначає І.Д. Бех, “...розвинуті духовні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості...” [3, с. 196].

За науковими позиціями І.Д. Беха можна окреслити коло сфери духовних цінностей (рис. 1).



Рис. 1. Коло сфери духовних цінностей

Це коло повністю виключає честолюбство, владолюбство, страх, боягузтво [3, с. 197].

Спробуємо з’ясувати, що таке цінність? Звичайно, ми відразу відхиляємо зведення цінностей до рівня потреб і відносимо це поняття до вищої мети, близької до ідеальної моделі людського самовизначення, до морального аспекту, вищих духовних цінностей, бо саме духовні цінності визначають сенс існування особистості, а кращі духовні здобутки людства відроджують, внутрішньо збагачують особистість.

Знаходимо таке визначення: “...цінність – це духовне формоутворення, що існує через моральні та естетичні категорії, теоретичні системи, утопічні образи, суспільні ідеали, і виступає критерієм оцінювання дійсності людиною та джерелом смислоутворюючої основи людського діяння” [16, с. 386].

Розглядаючи ціннісну сферу особистості вчителя, ми не можемо залишити поза увагою “систему цінностей”.

О. Вишневський зазначає, що “...кожне суспільство будує своє життя відповідно до цінностей, які приймає і в які вірить...”, цінності мають ідеальну природу, бо “...вони є певною системою ідей, фундаментальних понять і цілей, якими живе суспільство...” [4, с. 3].

Найбільше нас зацікавила думка дослідника про те, що існують кодекси цінностей, є цінності, які опредмечуються у формі якості людської душі (зовнішній прояв у певних вчинках, тобто поведінці) [4, с. 3].

Виходить, що універсальним критерієм моральності виявляється єдність загальнолюдських цінностей, гармонійне поєднання інтересів особистості й Батьківщини. Кризовий соціум зумовлює існування суперечливої системи ціннісної сфери не тільки вчителя, а й учнів, бо цінують, насамперед, те, що для них ближче на особистісному рівні. Це зумовлює брак чіткої життєвої позиції, сили волі, витримки, оптимізму, прагнення до самовдосконалення. Саме “цінність” завжди розкриває ступінь наближеності процесів, що існують у соціумі, до вищих духовних цінностей (Краса, Істина, Добро), найважливішим є процес трансформації цінностей (існує об’єктивно) в ціннісну орієнтацію (суб’єктивний параметр) людини [11, с. 25–26].

Ми не можемо ціннісну сферу особистості вчителя розглядати поза духовною стороною професійної діяльності та професійної освіти, бо великого значення надаємо не тільки професійним знанням, умінням і навичкам, а й особистісним якостям вчителя, розрізняємо “фахівців, які володіють методами, засобами, технікою своєї справи, і професіоналів, які володіють, крім того, цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою” [12, с. 102].

Знаходимо в А. Маслоу: “Вища природа людини спирається на її нижчу природу як на основу, і без цієї основи просто здатна зруйнуватися. Тобто для більшості людства набуття вищої природи немислиме без задоволення природи нижчої. Крім того, вища природа людини спирається також на сприятливі або відносно сприятливі умови навколишнього середовища. Вищі цінності становлять із нижчими одну ієрархію” [9, с. 214].

Виходить, що цінності добра, честі, справедливості, милосердя, гідності, вірності, шляхетності притаманні не кожній конкретній особистості. Це означає, що, з погляду нашого дослідження, ще актуальнішою стає проблема формування ціннісної сфери особистості вчителя. Практика свідчить про те, що нерідко навіть педагоги виявляють бездуховність і близькі до моральної деградації. Бездуховність таких педагогів виявляється в емоційній глухоті, нездатності до морального переживання.

З практики добре відомо, що один педагог – успішний, інший – невдаха.

Від чого залежить успіх? Одного вчителя люблять діти й співпрацюють із ним, іншого – зневажають і чекають, коли закінчиться спілкування.

В.О. Кудін у своїх працях дає відповіді на ці запитання, підкреслюючи, що любов є найважливішою людською цінністю: “Є ще одна велика, яку важко пояснити, сила – це сила любові: до іншої людини, до рідної зе-

млі (Батьківщини). Сила, здатна надихнути людину на подвиг, виправити її недоліки..., перебороти неможливе...”, "...любов до людей, до природи, прагнення до доброти, співчуття горю інших – тільки такі почуття створюють справжню людину” [7, с. 15]. “Сила любові, – підкреслює В.О. Кудін, – завжди у дії, вчинку, звершенні” [7, с. 16].

Виходить, що про людину можна говорити, аналізуючи її вміння любити, але чи можна виховати любов педагога до учня? “Боротися із серцем важко, бо його бажання купуються ціною життя. Саме через це зміна властивостей здійснюється тільки в змінах...” [7, с. 17].

Любов вчителя трансформується в діях, вчинках, діяльності, а це неодмінно знайде відгосок у його відносинах з учнями, в організації навчально-виховного процесу. Педагог, здатний до переосмислення, змінюється на краще сам і може змінити своїх вихованців.

До переосмислення власної дії чи вчинків педагога слід підштовхнути, тобто створити систему таких “підштовхувань”. Іноді самі учні підштовхують учителя до того, щоб він усвідомив свої помилки. Розглянемо таку ситуацію. Шкільне свято. Одні вчителі отримують від учнів букети квітів, іншим не подарують жодної квіточки. Цей факт є таким поштовхом для переосмислення вчителем, що ніяких інших засобів впливу на педагога з метою зміни його на краще не вигадати, подарована квітка – це виражена любов учня до вчителя. Значить, учитель дарував учням свою любов і повагу. В.О. Кудін застерігає і від так званої “фальшивості зовнішніх проявів”, розкриває вчинки та душевні пориви істинної любові порівняно з “практичною вигодою і меркантильними інтересами” [7, с. 17].

Таким чином, актуальність формування ціннісної сфери особистості вчителя очевидна, постає необхідність розробки цілісної, сучасної моделі формування ціннісної сфери вчителів.

У дослідженнях, присвячених проблемі формування ціннісної сфери особистості в системі професійної освіти фахівців (Н. Маслової, Ю. Самсонов, В. Симоненко) та, зокрема, в умовах навчання в загальноосвітній школі (І. Якимович, О. Єсіна, І. Слюняєва), ми зробили конкретні висновки про те, що ціннісна сфера є вищим рівнем інтелектуально-морального розвитку людини й ґрунтується на гармонії ідеалів людини із загальнолюдськими цінностями та високоморальними вчинками, викликаючи потребу особистості служити суспільству та прогресу, необхідність самовдосконалення та самореалізації.

Більш конкретно й глибоко розроблено питання щодо стратегічних напрямів духовного та творчого самовдосконалення особистості в процесі самовизначення майбутнього фахівця (Р. Апресян, К. Войтила, П. Куусі, К. Лоренц, А. Печчеї, Е. Фромм, А. Швейцер та ін.). Це стосується необхідності виховання морально осмисленого ставлення особистості до вибору напрямів своєї майбутньої діяльності.

Ми сягнули далі у своїх розвідках і зробили висновки, що навіть зрілий педагог-професіонал втратив упевненість у майбутньому, дедалі відчутніші суперечності між ідеями, ідеалами, матеріальними потребами, мо-

тивами й почуттями, спостерігається байдужість, відчуження, ворожість до нагальних проблем навколишнього світу, а молодий спеціаліст, який приходить до загальноосвітнього закладу – інфантильний, з розмитим розумінням життєвого сенсу й цінностей. У зв'язку із цим постає завдання формування ціннісної сфери особистості вчителя, зокрема, відповідної системи духовних цінностей як майбутніх учителів, так і тих, хто вже не одне десятиріччя присвятив педагогічній діяльності, бо частіше виховання молодого спеціаліста залежить від того, який колега поряд з ним.

Ми черпаємо виховні традиції зарубіжної та вітчизняної думки (Я.А. Коменський, А.С. Макаренко, Г.С. Сковорода, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський), звертаємось до досягнень сучасних науковців (І.Д. Бех, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, Е.О. Помиткін, О.В. Сухомлинська, Т.І. Сущенко).

Роль учителя у формуванні моральних і духовних рис підростаючого покоління беззаперечна.

С.Л. Рубінштейн зазначає: “В особистості є своє обличчя. Така людина не просто вирізняється в тому враженні, яке вона справляє на іншого; вона свідомо виділяє себе з оточення. У вищих своїх проявах це передбачає певну самостійність думки, не банальність почуття, силу волі, якусь зібраність і внутрішню пристрасть. При цьому в кожній більш-менш значущої особистості завжди є якийсь відхід від дійсності, який веде до глибокого проникнення в неї. Глибина й багатство особистості передбачає глибину та багатство її зв'язків зі світом, з іншими людьми; розрив цих зв'язків, самоізолюваність стосуються її. Але особистість – це не істота, яка просто “вросла” в середовище; особистістю є лише людина, здатна виділити себе зі свого оточення для того, щоб по-новому, виключно вибірково зв'язатися з ним...” [13, с. 638].

Це повною мірою стосується вчителя, його особистості, якій належить навчати, виховувати й розвивати нове покоління в умовах єдиного європейського простору.

Протягом життя на особистість впливає багато факторів, одним із яких є навчально-виховний процес. Особливістю навчально-виховного процесу є те, що він впливає на людину свідомо і цілеспрямовано, власне цей вплив і є основним завданням педагогіки.

Щоб виховати повноцінну, духовно розвинуту особистість, необхідно, на нашу думку, вирішити такі завдання:

- визначити мету, або ж той ідеальний образ, який ми хочемо втілити в людину майбутнього;
- виділити найефективніші методи та прийоми для досягнення мети;
- визначити, хто має стати виконавцем виховного процесу.

Виходячи із цього, ми пропонуємо модель формування ціннісної сфери особистості педагога (рис. 2).

Сформувати ціннісну сферу особистості педагога неможливо без урахування його життєвих цінностей та орієнтацій, які проходять становлення протягом усього життя. Виникає потреба викоринення застарілих стереотипів

у професійній діяльності педагога, знаходження шляхів такого впливу, який би спонукав його до переосмислення свого життєвого досвіду, з метою сприяння виникненню нових цінностей, трансформація їх з об'єктивно значущих у суб'єктивно значущі. Такі вимоги посилюють необхідність переосмислення педагогом потреби набуття нових результативних засобів педагогічного впливу, нових форм проектування власної діяльності, використання методів ціннісно-змістового підходу до організації педагогічного процесу [10].



Рис. 2. Модель формування ціннісної сфери особистості вчителя

У сучасному освітньому просторі виникає необхідність втілення цінностей у педагогічний процес. Якщо виходити з того, що цінності – це “поняття, використане у філософії й соціології для позначення об’єктів, явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, які втілюють у себе суспільні ідеали й виступають завдяки цьому еталоном необхідного [14, с. 755]. Поняття “цінності” тісно пов’язане з поняттям “цінності орієнтації”. Ціннісні орієнтації – це усвідомлені людиною цінності, які виступають метою життя й основними засобами їх досягнення.

Отже, “цінності” й “ціннісні орієнтації” відображають фундаментальні інтереси особистості та визначають стратегічну спрямованість її діяльності. Вони виявляються як життєва позиція особистості, її світогляд, моральні принципи. Вони є ознакою зрілості особистості, цілісності, надійності, вірності певним ідеалам, активній життєвій позиції. Цінності формуються в процесі життєдіяльності людей, вони піднімаються над повсякденною практикою й активно впливають на формування цілей, мотивів та вибору діяльності, що є важливим для педагога і його діяльності.

Дослідники розуміють під цінностями те, що характерне кожній людині чи групі людей, і виділяють три їхні форми:

- загальнолюдські;
- у вигляді витворів матеріальної й духовної культури або людських вчинків;
- особистісні, пов’язані з індивідуальною життєдіяльністю.



Кожна людина вибирає свої цінності, і її потреба у вираженні духовних абсолютів невичерпна [5, с. 201–202].

Сучасний учитель недостатньо готовий до формування духовних цінностей своїх вихованців та молодих колег.

Визначення рівня сформованості ціннісної сфери вчителя та ціннісних орієнтацій у молодого спеціаліста – справа непроста, потребує розробки певних концептуальних підходів і критеріїв, вибору методики проведення констатувального експерименту та обробки отриманих результатів. Це є наступним кроком подальших розвідок.

Отже, подальше дослідження спрямовує нас до визначення якостей, необхідних учителю в педагогічній діяльності. Ми окреслили це в певному колі (рис. 3).

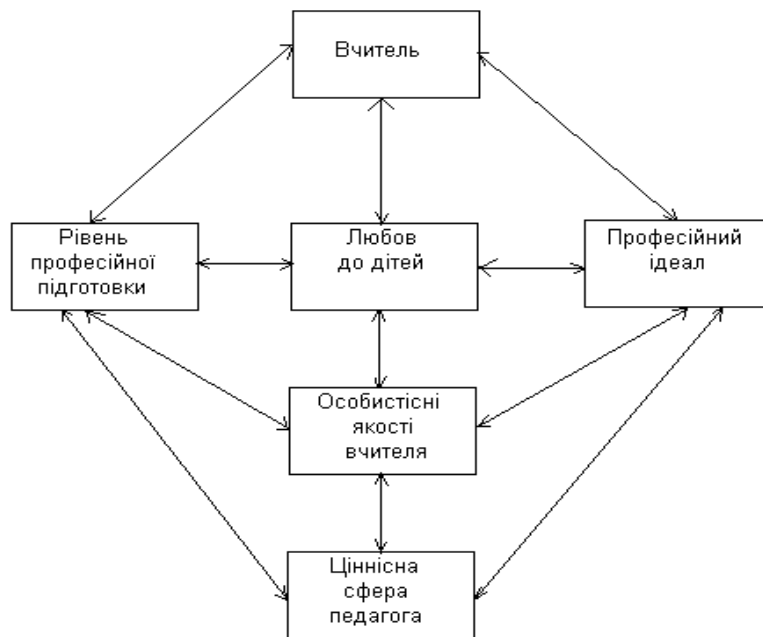


Рис. 3. Коло визначення якостей, необхідних учителю в педагогічній діяльності

Рух до нової школи в умовах єдиного європейського простору починається з осмислення цінностей кожного конкретного вчителя, всього педагогічного колективу, бо саме вони визначають ту педагогічну стратегію, котра буде осмислена й реалізована кожним учителем зокрема і колективом у цілому, оскільки особистісні цінності є найважливішим мотивуютьним фактором – людина досягає того, що вважає для себе цінним.

Сьогодні ми говоримо про втрату цінностей не випадково. Як зазначає В. Краус, “ідеали – це цінності, які ми бачимо в їх досконалості, зібрані в цілковитий образ, до якого можна лише наближатися; спроба ж буквально втілити їх у земному бутті може привести тільки до краху цих ідеалів” [6].

**Висновки.** Таким чином, ми дійшли висновку, що цінності неможливо нав’язати, ввести штучно. Вони з’являються тільки тоді, коли трансформується потужна мисленнева діяльність, підтримується тривалий полілог,

переосмислюється власний досвід та досвід інших. Коли цінності висвітлюються й реалізуються в діяльності, вони стають якостями особистості та підштовхують до нового розуміння основ і критеріїв ефективної педагогічної діяльності, бо "...цінністю для людини стає те, що приваблює, збагачує, спрямовує індивіда та творить його буття у всіх його вимірах, проявах і спрямуваннях..." [1, с. 147].

Отже, стає очевидним той факт, що вчителя треба скерувати на пошук власних шляхів удосконалення себе не тільки в період курсової підготовки, а й систематично протягом післядипломного періоду.

### Література

1. Popielski K. Noetyczny wymiar osobowosci / Popielski K. – Lublin, 1994.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І.Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади – 344 с.
4. Вишневський О. Система цінностей і стратегія виховання / О. Вишневський // Рідна школа. – 1997. – № 7–8. – С. 3–9.
5. Гуревич П.С. Психологія / П.С. Гуревич. – М. : Знание, 1999. – С. 201–202.
6. Краус В. Нигилизм и идеалы / В. Краус. – М., 1993.
7. Кудин В.А. Роздумья (О смысле жизни, о перспективах развития человечества, о любви и ненависти, о добре и зле, о терроре и терроризме, о призвании в жизни и др.) / В.А. Кудин. – Харьков : ХПИ, 2003. – 184 с.
8. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В.С. Лутай. – К. : Магістр-S, 1996. – 256 с.
9. Маслоу А. Психологія Бытия / А. Маслоу. – М. : Реал-бук, Ваклер, 1997. – С. 214.
10. Морозова О.П. Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя / О.П. Морозова // Педагогіка. – М., 2002. – № 1. – С. 61–67.
11. Норов О. Гуманістичні цінності орієнтації / О. Норов. // Рідна школа. – 1997. – № 11. – С. 25–27.
12. Рац М.В. Журналистский цех в современной России / М.В. Рац // Общественные науки и современность. – 1998. – № 6. – С. 102.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
14. Словарь практического психолога. – Минск : Харвест, 1998. – 755 с.
15. Соціальна філософія : короткий енциклопедичний словник / [заг. ред. В.Ц. Андрущенко, М.І. Горлач]. – К. ; Харків : Рубікон, 1997.
16. Ступарик Б. Національна школа: витоки, становлення : навч.-метод. посіб. / Б. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998.

ГАЛАТИР І.А.

## РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА

В умовах сучасної України здійснення практичної підготовки соціальних працівників має свої особливості, які зумовлені специфікою процесу становлення та розвитку професії соціального педагога. Підготовка кадрів

для соціально-педагогічної сфери у вищих навчальних закладах України почалась порівняно недавно, тому одним із актуальних науково-практичних завдань, яке потребує розробки теоретичних і технологічних засад, є вдосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із соціальними сиротами.

На сьогодні актуальним питанням теорії і практики соціальної роботи в Україні присвячено праці В. Беха, І. Зверевої, М. Лукашевича, І. Миговича, В. Полтавця; питанням професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів – праці І. Козубовської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, В. Поліщук та інших. Дослідження зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників представлено в працях Л. Віннікової, Н. Гайдук, В. Козубовського, Н. Микитенко, О. Пічкара, Н. Собчак, В. Тименка та ін. Важливими є висновки досліджень, присвячених питанням підготовки і професійного становлення соціальних педагогів та соціальних працівників, розглянутих у працях С. Архипової, Л. Гусякової, І. Козубовської, В. Масленникової, В. Сластьоніна, С. Тетерського, С. Чистякової, Н. Шмельової та ін.

Оскільки досліджувана проблема є багатоаспектною, а робота з дітьми-сиротами має соціально-педагогічний характер, доцільно розглядати феномен сирітства у двох основних аспектах: соціальному і психолого-педагогічному. *Метою статті* є ретроспективний аналіз проблеми соціального сирітства.

Сирітство як соціальне явище існує в будь-якому суспільстві: завжди були, є і будуть діти, які з різних причин залишаються без батьків, а їх розвиток відбувається або в іншій сім'ї, або в спеціально створених для цього установах. Багато в чому подальша доля дітей-сиріт залежить від ставлення до цієї проблеми як суспільства, так і держави.

Результати аналізу наукової літератури дають змогу зробити висновок про наявність значного обсягу теоретичного й емпіричного матеріалу, починаючи з глибокої давнини, для вивчення еволюції поглядів людства щодо права батьків дарувати життя своїй дитині, на причини, що викликали еволюцію цих поглядів, і на ставлення до цього таких інституцій, як сім'я та держава.

У сучасному суспільстві традиції щодо необхідності надання допомоги сиротам і заборони дітовбивства прийшли разом із впровадженням християнства. Християнські погляди і традиції суттєво відрізнялися від поглядів язичницьких народів, які не виступали на захист прав дитини, залишеної батьками.

Своя самобутня історія розвитку системи допомоги і піклування про дітей-сиріт є в будь-якій державі, однак, озираючись назад, можна стверджувати, що багато країн у вирішенні проблеми сирітства пройшли один і той самий шлях, зазнавши подібних труднощів. Разом з тим до сьогодні це питання не вважається остаточно вирішеним.

Відомий російський учений М. Ошанін, який вивчав історію організації догляду за сиротами в західноєвропейських країнах на початку

XX ст., вказував на існування двох підходів з боку держави до вирішення проблеми сирітства – романського і протестантського [1].

У таких країнах, як Італія, Франція, Іспанія, Австрія та Росія, що належали до романської системи, організація піклування про сиріт була справою уряду держави. Спостерігалось збільшення кількості великих виховних будинків, які займались прийомом немовлят. Водночас у таких установах був високий відсоток смертності дітей. Перші засновники виховних будинків вважали, що створення подібних установ сприяло зменшенню кількості дітовбивств, однак багаторічний досвід показав, що в таких виховних будинках доводилося виховувати дітей, батьки яких були не в змозі забезпечити своїм дітям можливість залишатися в сім'ї, тобто дітей з бідних сімей.

У таких країнах, як Німеччина, Швейцарія, Швеція, Данія, існувала так звана “протестантська система піклування”. Її характерними рисами були невелика кількість виховних будинків, повільне збільшення кількості дітей в існуючих, низька смертність дітей, які виховувалися в окремих сім'ях під наглядом громади або місцевих організацій. Уряд приходив на допомогу виключно в особливо важких ситуаціях, коли не вистачало засобів для догляду за дітьми. Організація піклування залишалася у веденні громади [1, с. 26].

У XX ст. світові війни, революції та інші соціальні потрясіння викликали в більшості країн світу (у тому числі й економічно розвинутих) нове явище – соціальне сирітство, зумовлене соціально-економічними та моральними процесами в суспільстві. Його сутність полягала в усуненні батьків від їх обов'язків стосовно власних дітей [2].

Поширення соціального сирітства в країнах, що входили раніше до складу Радянського Союзу, також було зумовлено комплексом особливих умов і процесів у суспільстві протягом XX ст.: революцією 1917 р., трьома руйнівними війнами (Перша світова, громадянська, Велика Вітчизняна), терором 20-х–30-х рр. XX ст., а також наслідками перебудови кінця 1980-х – початку 1990-х рр. [3, с. 26].

Після революції на вулиці опинилася значна частина дітей і з пристоїних сімей – від дворян до дрібного чиновництва, які поповнили ряди традиційних голодранців, що існували в усі часи. Загрозливих розмірів безпритульність набула у XX ст. (1921 р. – близько 4,5 млн безпритульних дітей) [4, с. 15.]. На збільшенні кількості безпритульних позначилися також господарська розруха, голод та епідемії, викликані імперіалістичною і громадянською війнами.

За даними офіційної статистики, у 1922 р. загальна кількість безпритульних та дітей, позбавлених будь-яких засобів до існування, становила сім мільйонів. Реальна ж їх кількість була ще більшою. Безпритульність тоді розглядалася як найважливіша державна і суспільно-педагогічна проблема. Тисячі бараків, дитячих вуличних їдалень і нічліжок були розосереджені по всій країні. Головним їх завданням був порятунок дітей від голоду і фізичної смерті. Врятовані діти поступово поверталися в сім'ї або до

трудової діяльності. До 1925 р., за офіційними даними, в СРСР налічувалося 334 500 зареєстрованих безпритульних [5]. Основними типами установ були: приймальні для надання першої соціальної допомоги, дитбудинки дошкільного та шкільного віку, для дітей з фізичними вадами і розумово відсталих, а також дитячі містечка з комплексом різнотипних установ. За соціальним походженням це були діти ремісників, дрібних службовців, загиблих солдатів.

Основним завданням дитячих будинків було забезпечення вихованців загальною політехнічною освітою і практичними трудовими навичками з метою підготовки їх до суспільного життя. Для цього при дитбудинках були організовані сотні майстерень, їм було виділено земельні ділянки, на яких працювало близько 30 тисяч дітей. Доцільно зазначити, що бюджет дитбудинків залишався мізерним. У результаті багато “неохоплених” державним піклуванням, безпритульних дітей і підлітків поповнювали кримінальне середовище, жебракували, вели асоціальний спосіб життя. Наприклад, у дослідженні І. Голосенко та С. Голода наводяться дані про те, що в 20-ті рр. ХХ ст. поширеним явищем була дитяча проституція [6].

Вирішення проблем безпритульності вимагало спеціальних заходів від тодішньої влади. У результаті було прийнято Закон “Про організацію відділу боротьби з дитячою безпритульністю”. Серед основних заходів, спрямованих на вирішення цієї проблеми, стали такі: влаштування безпритульних у дитбудинки; призначення їм опіки; передача дітей на договірних засадах у селянські сім’ї, ремісникам і кустарям; направлення підлітків на виробництво в державний сектор економіки; надання адресної матеріальної допомоги дітям, що перебували на межі бідності та безпритульності; захист прав та інтересів дітей і підлітків; позашкільна робота за місцем проживання за активного сприяння піонерських організацій і комсомолу. Безпритульних активно залучали до шкільних занять, гуртків самодіяльності, піонерських загонів. Для одиноких матерів надавався гуртожиток та одноразова матеріальна допомога. Народний комітет освіти узаконив на виробництві резервні місця роботи для підлітків з дитбудинків [3, с. 28].

Заслуговує нашої уваги досвід роботи відомого педагога і вченого А. Макаренка, який у період з 1920 р. до 1935 р. створив і керував трудовою колонією і трудовою комунією в кількох українських містах. Саме в цих колоніях була перевірена на практиці його новаторська методика виховання, яка дала змогу з колишніх правопорушників і безпритульних підлітків виховати близько трьох тисяч громадян, які успішно інтегрувалися у суспільство. Цьому позитивному результату сприяло активне виховання дітей за допомогою навчання і праці. Основний принцип діяльності педагогів того періоду був виражений у такому: “людину треба не ліпити, а кувати” [7, с. 6.]. Незважаючи на складні соціально-економічні умови, у яких перебував СРСР, у 20-ті рр. ХХ ст. держава знаходила можливість вирішувати найбільш нагальні проблеми, пов’язані з безпритульністю, виділяючи для цього значні фінансові кошти.

Здійснений аналіз явища соціального сирітства у 20-х рр. ХХ ст., яке виявлялось переважно у формі безпритульності, дав змогу зробити висновок про існування не тільки соціально-економічних факторів, а й культурно-ціннісних. На цьому наголошує багато дослідників. Зокрема, збільшення кількості безпритульних дітей пов'язують з культурною кризою, яку пережило наше суспільство протягом десятиліть. У післяреволюційні роки більшовиками було завдано потужного удару по колишній культурі. Розпочавши із руйнування матеріальної культури (пам'яток архітектури та історичних місць), цей процес поширився на величезний пласт духовної культури – досвід, знання і цінності кількох поколінь. Було зруйновано минуле, без якого не існує майбутнього для суспільства. Це, безсумнівно, позначилося і на цінності сім'ї, розумінні батьківських обов'язків.

Зміни в культурній сфері життя суспільства позначилися і на офіційних цінностях, еталонах радянської сім'ї та виховання підростаючого покоління. Згідно з комуністичними соціальними концепціями того часу, як стверджують історичні та соціологічні джерела [8], роль сім'ї у суспільстві повинна була поступово зменшуватися, поки, нарешті, цей інститут не зникне взагалі. У 20-ті–30-ті рр. в СРСР реєстрація шлюбу та його розірвання були настільки спрощені, що займали кілька хвилин. При цьому укласти або розірвати шлюб міг один з подружжя, навіть не ставлячи до відома іншого. Зникло ставлення до шлюбу як до духовно-релігійного таїнства й акту відповідальності, на зміну чому прийшла легковажність [3, с. 29].

У результаті за десятиліття громадянської війни і перших років будівництва соціалізму було завдано потужного удару патріархальному устрою суспільства, постраждали і зв'язки між поколіннями. При цьому практично знищеними виявилися дворянство, купецтво, інтелігенція, духовенство, селянство, які вважали основами свого існування продовження роду, сімейні пута та зв'язки, повагу до старших поколінь. Так, наприклад, в основі взаємин між поколіннями в селянській родині того часу завжди лежала повага до старших – до батьків, до дідів і прадідів, до людей похилого віку в общині. Громадська думка різко засуджувала осіб, що дозволяли собі зневажливе ставлення до старших [9, с. 143.].

Селянська родина, перш за все, являла собою колектив людей, які спільно господарюють, і це суттєво впливало на сімейні стосунки. Сім'я була організуючим началом в багатьох явищах духовного життя селян. Вона не тільки виховувала дітей та вела спільне господарство, але й була берегинею колективного досвіду, носієм глибоких традицій, що пов'язують людину з навколишнім світом. За православними поняттями, сім'я була “малою церквою”, тобто закликала дотримуватися основ християнського життя кожного свого члена [9, с. 143.]. З руйнуванням православної культури і церкви зникла ще одна опора тодішньої сім'ї.

У цих нових умовах функції виховання взяла на себе держава. Навіть коли фінансовий стан держави був важким, вона все одно підтримувала і всіляко стимулювала, створювала необхідні умови для роботи громадських

організацій, які займалися дітьми і підлітками. Комсомол і піонерська організація, численні спортивні товариства, спортивні та музичні школи, самодіяльні гуртки і студії – усе це не тільки давало можливість удосконалювати, незалежно від матеріального рівня сім'ї, різні здібності дітей у позаурочний час. Вся мережа різноманітних організацій забезпечувала спілкування, можливість мати наставників в особі спортивного тренера або керівника ізостудії, майстра, що навчав конструюванню або рукоділлю, ветерана, який чергував у дитячій кімнаті або який водив дітей “місцями бойової слави” [3, с. 30].

Зі зміною в 1950-ті рр. політичних орієнтирів у країні відбулися зміни і в сімейній політиці. Уряд вжив заходів, спрямованих на зміцнення інституту сім'ї, однак попереднє руйнування принесло невтішні результати: у країні вперше за її багатовікову історію з'явилися так звані “відмовні” діти, матері яких, не бажаючи брати на себе відповідальність за виховання, передавали дітей під розписку державі, назавжди відмовляючись від прав на дитину. Такі діти поповнювали Будинки дитини, а пізніше – дитячі будинки та школи-інтернати [10, с. 92–100].

Черговий кризовий період в історії держави розпочався з наслідків часів “перебудови” і триває до сьогодні. І хоча сьогодні ще не вирішені всі проблеми, пов'язані з наслідками громадянської та Другої світової війни, цей період характеризується новими категоріями безпритульних: біженцями з районів етнічних конфліктів; дітьми батьків, що залишилися без квартир через різні махінації; військовослужбовців, звільнених у запас у зв'язку з масштабним скороченням армії; дітьми батьків-алкоголиків чи наркоманів і т.д. Але про особливості сирітства в цей період і про сутність поняття “соціальне сирітство” на пострадянському просторі будемо говорити далі.

Суспільні відносини у сучасний період часу в глобальному масштабі характеризуються наявністю суттєвою для нашого дослідження суперечністю, яка полягає в тому, що, з одного боку, наявний явний прогрес у різних сферах людської життєдіяльності, а з іншого – проблема дітей-сиріт і соціальних сиріт набуває ще більшої актуальності: їх кількість не зменшується, а безперервно зростає. Цей процес пов'язаний не з політикою держави, а має стихійний і практично неконтрольований характер.

Результати аналізу наукової літератури з проблем дитинства дали змогу зробити висновок про те, що в останній чверті ХХ ст. принципово змінилася ситуація передачі успадкованих від минулого норм і цінностей. Пояснюється це збільшеним темпом життя і поглибленням відмінностей між поколіннями. Завдяки цьому змінились і критерії ефективності виховної роботи. Основний акцент змістився в бік оцінювання того, наскільки інститути соціалізації підготували молоде покоління до необхідності самостійно діяти і приймати рішення в умовах, яких не було і не могло бути в житті попередніх поколінь [11, с. 210–211].

Сьогодні соціально-демографічна ситуація в Україні характеризується збільшенням кількості дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та їх питомої ваги у загальній кількості дітей. Помітне збіль-

шення з 2006 р. кількісних показників щодо кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, зумовлено посиленням контролю з боку державних органів за умовами виховання і розвитку дітей у сім'ї (див. рис.).

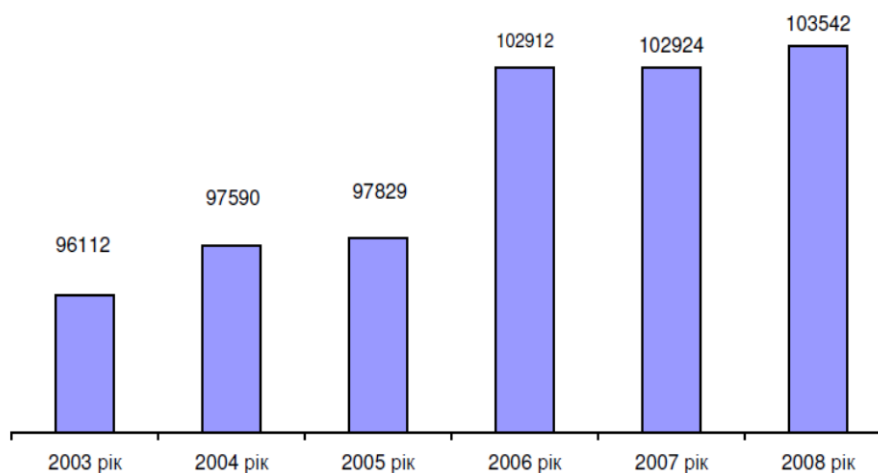


Рис. Кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, за роками (за даними Держкомстату України)

Активізація роботи щодо встановлення статусу дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування, спрямована на те, аби такій дитині надати право на отримання всього комплексу послуг із соціального захисту. Значна група дітей, які фактично були позбавлені батьківського піклування, упродовж тривалого часу не мали необхідних юридичних документів на підтвердження свого статусу, а отже, й не обліковувались.

Посилення контролю з боку органів державної влади за умовами виховання та розвитку дитини в сім'ї призвело до щорічного збільшення дітей, які залишилися без батьківського піклування внаслідок позбавлення їх батьківських прав або відібрання їх від батьків без позбавлення батьківських прав (табл.).

Таблиця

**Кількість дітей, відібраних у батьків протягом року  
(за даними Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту)**

Показники	Роки			
	2005	2006	2007	2008
Кількість дітей, вилучених із сім'ї у зв'язку із позбавленням батьків їх батьківських прав	8 565	9 047	10 751	9 420
Кількість дітей, відібраних у батьків без позбавлення їх батьківських прав	1 272	1 078	1 129	1 133

**Висновки.** Таким чином, досліджувана проблема є багатоаспектною. На сьогодні накопичено значний обсяг теоретичного та емпіричного матеріалу для її вирішення. Одним зі шляхів є підготовка та підвищення профе-



сійного рівня фахівців – соціальних педагогів, які повинні працювати з такою групою клієнтів, як соціальні сироти.

Результати аналізу опублікованих психолого-педагогічних праць та існуючих досліджень свідчать, що проблема професійної підготовки соціальних працівників була предметом ряду досліджень. Проте їх підготовка до роботи із соціальними сиротами не досліджувалась.

Крім того, аналіз підготовки соціальних працівників у ВНЗ України та результати їх діяльності дають змогу зробити висновок про те, що вони мають труднощі психолого-педагогічного, технологічного, організаційно-комунікативного характеру, що ускладнює встановлення контакту із соціальними сиротами та прогнозування їх дії, заважає адекватно оцінити ситуацію та не переступити межу втручання в особисте життя клієнта, визначити оптимальні способи допомоги і сприяння, стимулювати соціальних сиріт до активної позиції у запобіганні та вирішенні проблемних життєвих ситуацій. Саме тому *перспективами подальших досліджень* можна вважати обґрунтування педагогічної підготовки соціальних педагогів до роботи із соціальними сиротами.

### Література

1. Ошанин М.А. О призрении покинутых детей / М.А. Ошанин. – Ярославль : Типография Губернской Земской управы, 1912. – 283 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / [гл. ред. В.В. Давыдов]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 2. – 672 с.
3. Коваленко О.О. Соціальне сирітство як соціокультурний феномен : дис... канд. соціол. наук: 22.00.03 / О.О. Коваленко. – К. : НАН України; Інститут соціології, 2006.
4. Проблеми бездоглядності та безпритульності дітей в Україні : тематична Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2003 р. – К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. – 108 с.
5. Слуцкий Е.Г. Беспризорность в России: вновь грозная реальность / Е.Г. Слуцкий // СоцИС. – 1998. – № 8. – С. 121.
6. Голосенко И.А. Социологические исследования проституции в России (История и современное состояние вопроса) / И.А. Голосенко, С.И. Голод. – СПб. : Петрополис, 1999. – С. 62.
7. Хоменко Л. Беспризорность – наша беда / Л. Хоменко // Одесский Вестник. – 2003. – апрель. – С. 6.
8. Мацковский М.С. Социология семьи. Проблемы теории, методологии и методики / М.С. Мацковский. – М. : Наука, 1989. – 116 с.
9. Громько М.М. Мир русской деревни / М.М. Громько. – М. : Политическая литература, 1991. – С. 143.
10. Карцева Л.В. Модель семьи в условиях трансформации российского общества / Л.В. Карцева // СоцИС. – 2003. – № 7. – С. 92–100.
11. Кон И.С. Семья и ее альтернативы / И.С. Кон // Советская социология. – М. : Наука, 1982. – Т. 1. – С. 210–211.

## ПРОЕКТУВАННЯ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сучасний етап реформування української економіки вимагає створення на всіх рівнях принципово нових ефективних систем управління розвитком освіти. Однією зі складових шляхів реформування управління є наукове обґрунтування та відпрацювання інноваційних моделей управління. Такою новою моделлю управління можна вважати управління розвитком навчального закладу за допомогою проектної діяльності.

Основою проектного підходу в управлінні є погляд на проект як на керовану зміну початкового стану будь-якої системи (наприклад, держави, організації чи підприємства), пов'язану з витрачанням часу й коштів. Дослідження процесу та регулювання змін, здійснюваних за задалегідь розробленими правилами в рамках бюджету й тимчасових обмежень, становлять суть управління проектами.

Актуальність проблеми проектування систем внутрішньошкільного управління безпосередньо пов'язана з реаліями життя, серед яких головними є: необхідність закладу освіти швидко пристосовуватись до зовнішніх змін і виживати; забезпечення оптимального функціонування навчального закладу; постійний пошук резервів оновлення та ідей розвитку.

Щоб розв'язати ці та багато інших питань, управління повинно бути якісним. Проте реалії сьогодення свідчать, що система управління має серйозні недоліки: відсутня цільова основа системи; управління недостатньо орієнтоване на розвиток координаційних та комунікативних зв'язків, не повною мірою враховує особливості та потреби шкільного середовища; ідеї гуманізації та демократизації мають переважно декларативний характер; про модернізацію управління більше розмовляють, ніж роблять, бо ще й досі не визначено технологій та методів якісних змін тощо.

**Мета статті** – розкрити технологію та засоби проектної діяльності як інноваційний напрям управлінням розвитком навчального закладу.

Якісну зміну системи управління можна здійснити декількома шляхами: через вплив вищих органів; через розвиток власних традицій та практики; через упровадження передового управлінського досвіду; через тиск знизу, тобто через природний розвиток управління, що зумовлюється розвитком школи. Але є більш продуктивний шлях – проектування, яке передбачає усвідомлені, системні та радикальні зміни. Воно не відкидає досвіду керівника й традицій закладу, а враховує наявні кращі управлінські взірці та технології, базується на глибокому науковому підґрунті.

Найбільш ґрунтовно дослідили проблему розвитку освітнього закладу та проектного підходу до управління навчальним закладом В.І. Єрошин, А.Є. Капто, В.С. Лазарєв, В.І. Лізинський, О.І. Мармаза, А.М. Моїсєєв, М.М. Поташник та інші.

Проектування в педагогічному управлінні – це розробка основних ознак, напрямів, способів, умов педагогічної та управлінської діяльності.

Проектувати можна: педагогічні системи (розвиток навчального закладу в цілому, діяльність окремих служб, види діяльності тощо); педагогічні процеси (освітні технології, режим діяльності, відносини між учасниками педагогічного процесу тощо); педагогічні ситуації (стан системи діяльності, відносин, зумовлених певними факторами, тощо).

Проектування системи внутрішньошкільного управління має складатися з таких елементів: місце і значення цієї системи в загальній системі управління (організації); системні властивості цієї системи, її функціональні можливості; основні компоненти системи; суб'єкти системи; ціннісно-нормативний компонент (система цінностей, принципів); місія, спрямованість, цілі; результативний компонент (продукти діяльності, кінцеві результати); змістовний компонент (зміст діяльності); технологічний компонент (методи, засоби діяльності); організаційний компонент (організаційна структура, форми організації); ресурсний компонент (ресурси, їх забезпечення); умови діяльності; прогностичний компонент (процес управління, організаційні механізми).

Аналіз теоретичних положень проектного підходу до управління розвитком навчального закладу свідчить про взаємозв'язок понять: проектування, планування, прогнозування, моделювання. Проектування передбачає розробку основних напрямів, умов, концепцій, моделей, засобів, змісту діяльності. У нашому досвіді експериментально перевірено як технологію проектної діяльності програмно-цільовий підхід до управління навчальним закладом. Програмно-цільове управління можна подати як інтеграцію цілей, завдань та відповідних кроків проектування.

Використання програмно-цільового планування діяльності навчального закладу дає можливість соціально зорієнтувати навчально-виховний процес, а саме: задовольняти освітні потреби згідно з гуманістичними закладами суспільства; здійснювати постійний пошук нових способів задоволення освітніх потреб, урахувати їх змінюваність, упроваджувати інновації; відмовитися від освітніх програм, які суперечать інтересам споживачів; розробляти та впроваджувати освітні програми, які враховують інтереси самого навчального закладу та є корисними для соціального розвитку регіону.

Отже, програмно-цільове планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу – це одна з технологій управління, яка враховує потреби та запити всіх учасників навчально-виховного процесу. Споживачам освітніх послуг – учням і батькам – воно потрібне для того, щоб: розширити можливості задоволення духовних, соціальних, особистісних потреб; отримати якісні освітні послуги, нові знання; свідомо здійснювати вибір навчального закладу. Учителям, педагогічним працівникам – для того, щоб: використати ширші можливості для самореалізації; працювати з кращим результатом; мати можливість отримати додаткову оплату праці. Керівникам навчального закладу – для того, щоб: визначити нову страте-

гію управління школою в умовах ринкових відносин; забезпечити умови розвитку педагогічної системи школи; управляти більш ефективно матеріальними, фінансовими та людськими ресурсами.

Цільовий комплексний підхід до управління навчальним закладом як проектна технологія апробована в Запорізькій спеціалізованій школі № 100 Ленінського району на рівні створення програми розвитку навчального закладу на перспективу, цільового планування освітнього процесу на рік та окремих проектів, складених у зв'язку з вирішенням найбільш актуальних проблем навчального закладу. Наприклад, реалізація цільової комплексної програми “Здоров’я”, спрямованої на збереження й підвищення “індексу здоров’я” учасників освітнього процесу. Цільова комплексна програма “Активізація пізнавальної діяльності учнів в освітньому процесі” поетапно здійснює реалізацію одного з принципів дидактики – включення учнів в активізацію навчально-пізнавальної діяльності як умову успішної навчально-пізнавальної діяльності. Названі програми вирішують як стратегічні, так і тактичні завдання школи, забезпечують спадкоємність у вирішенні основних завдань на основі системного підходу.

Одним із засобів проектування розвитку навчального закладу є інформаційно-управлінські комп’ютерні технології, які сприяють підготовці випускників до життя в інформаційному суспільстві. У зв’язку із цим навчальний заклад повинен забезпечити високу якість інформаційного середовища.

Інформаційне середовище навчального закладу можна назвати якісним, якщо: існує організаційна структура, у якій накопичуються та зберігаються інформаційні ресурси й надаються інформаційні послуги; розроблена та функціонує система оцінювання якості інформаційного середовища ЗНЗ, яка є складовою процесу управління якістю освіти; інформаційне середовище інтегроване до регіональних, вітчизняних і світових ресурсів для забезпечення навчально-виховного процесу та підвищення кваліфікації вчителів школи; інформаційна грамотність учителів та учнів відповідає сучасному рівню розвитку інформаційних технологій, проводяться заняття з підвищення комп’ютерної грамотності вчителів та курси для учнів; інформаційні ресурси навчального закладу різнобічні та орієнтовані на різні категорії користувачів; для підтримки інформаційного середовища навчального закладу використовуються нові інформаційні технології (електронні каталоги, доступ до мережі Інтернет тощо); локальна мережа та робочі станції мають сучасне ліцензійне програмне забезпечення.

Концентрація в одному навчальному закладі всіх необхідних для реалізації завдань освіти складових (організаційного, матеріально-технічного, методичного, кадрового забезпечення) дає змогу включити кожного педагога через активні форми роботи у процес співуправління. При цьому ставиться глобальна мета: спираючись на кінцеві результати, створити адекватні умови для прийняття і реалізації управлінських рішень, які забезпечать усебічний розвиток особистості кожного школяра та вчителя.

Сутність такого управління полягає в бажанні педколективу досягти певних результатів за допомогою розвиненого інформаційного забезпечення, яке необхідне для аналітичної діяльності. Завдання керівника – узагальнити результати, визначити проблеми й тенденції для прийняття управлінського рішення. Виходячи з аналізу, ставлять завдання на наступний рік і планують роботу школи.

Сьогодні вже ніхто не сумнівається в тому, що для оперативного прийняття управлінських рішень необхідне створення локальної адміністративної мережі, банку даних з різних напрямів, використання відповідного програмного забезпечення. Усе це допоможе оптимізувати систему управління шляхом скорочення часу на прийняття управлінських рішень.

Першочергове завдання створення інформаційного середовища – це наповнення його таким змістом, який змусить діяти інформаційні потоки між усіма учасниками освітнього процесу: учнями, батьками, вчителями й адміністрацією. У Запорізькій спеціалізованій школі № 100 для розв’язання цих завдань діє проект “Інформатизація освітнього простору навчального закладу”. Він складається із чотирьох напрямів, які включають такий комплекс заходів:

1. Інформаційні ресурси: в школі три комп’ютерних класи; окремі комп’ютери у директора, заступників директора, бухгалтерії, бібліотеці, психологічної служби; сервер; створена локальна мережа закладу з виходом в Інтернет; на комп’ютери встановлене спеціальне програмне забезпечення; працює програмний комплекс управління ресурсами школи “NetSchool”; створена медіатека закладу; створені та поповнюються банки даних із різних напрямів; функціонують шкільний сайт і сторінка на міському освітньому порталі.

2. Викладання інформатики: курси інформатики та інформаційних технологій викладаються з першого касу (1–8-й класи за авторською програмою); учителі інформатики систематично підвищують свій професійний рівень; проводяться різноманітні позакласні заходи з інформатики.

3. Упровадження ІКТ у навчальний процес: у школі 100% адміністративної команди та майже 90% вчителів пройшли курси навчання комп’ютерних технологій за програмами “Партнерство в навчанні” та “Intel® навчання для майбутнього” (опорна школа в районі); вчителі регулярно використовують комп’ютер у професійній діяльності, у тому числі для підтримки навчально-виховного процесу. Єдине освітнє середовище дає змогу створювати інформаційну базу, необхідну для організації проектної діяльності учнів, яка відіграє важливу роль у становленні особистості, підвищує її інтелектуальний і творчий потенціал, розвиває аналітичне мислення, самостійність у набутті знань і прийнятті рішень і в цілому веде до формування нового рівня мислення.

4. Інформатизація управлінської діяльності: повне переведення документообігу школи в електронний формат; підключення всіх автоматизованих робочих місць до доменної системи інформаційного простору школи; педагогічний моніторинг (оцінювання ефективності використання ІКТ

в освіті, оцінювання якості знань з використанням засобів ІКТ, соціологічні дослідження з використанням засобів ІКТ). На сьогодні адміністрація школи використовує можливості комп'ютерних технологій при підготовці і проведенні педагогічних рад, нарад, семінарів, засідань методичних об'єднань учителів. Складно уявити собі проведення аналізу навчально-виховної роботи в школі без діаграм і графіків, зведених таблиць, без застосування сучасних інформаційних технологій.

Результатом цієї роботи є те, що: вимальовується реальна картина стану справ у всіх напрямках роботи в цілому по школі; дані за роками легше порівнювати; учителі поступово формують уміння аналізувати свою діяльність; рівень методичної майстерності вчителів зростає за рахунок нагромадження наукових знань і практичного досвіду; учителі володіють навичками аналізу, діагностики; відстежують, коригують результати своєї діяльності (управління за кінцевими результатами); подальша робота планується, виходячи з результатів аналізу; формуються мотиви для продовження освіти та професійного зростання; банк методичних робіт щорічно поповнюється авторськими розробками.

**Висновки.** Отже, можна виділити такі функції інформаційного середовища школи: інформаційну, освітню, комунікативну, діагностичну (можливість отримання достовірної інформації про розвиток учня шляхом організації комп'ютерного діагностування, досліджень його результатів, обробки та застосування аналізу діагностування для підвищення якості НВП).

Інформатизація дає змогу від авторитарної школи перейти до педагогіки співпраці, коли вчитель та учень, перебуваючи в рівному становищі щодо інформаційних ресурсів, стають партнерами при провідній ролі вчителя. Використання інформаційних технологій у системі освіти сприяє створенню "комп'ютерної методології навчання", яка зорієнтована, передусім, на інтеграцію всіх видів навчальної діяльності й підготовку суб'єктів освітнього процесу до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Сучасні інформаційні технології дають можливість викладачу для досягнення дидактичної мети застосовувати як окремі види навчальної роботи, так і будь-який їх набір, тобто спроектувати навчальне середовище. Орієнтовані на викладача інструментальні засоби дають йому змогу оперативно оновлювати зміст автоматизованих навчальних і контрольних програм відповідно до появи нових знань і технологій.

Проектний підхід до планування діяльності дає можливість розбудувати нову школу на наукових засадах; зробити розвиток школи усвідомленим і впорядкованим, ефективно перевіряти досягнуті результати, виявляти та посилювати ті його складові, які б максимально відповідали запитам учнів і їх батьків.

## Література

1. Закон України “Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2007. – № 12. – Ст. 102
2. Лазарев В.С. Системное развитие школы / В.С. Лазарев. – М. : Пед. общество России, 2002.
3. Лизинский В.И. Идеи к проектам и практика управления школой / В.И. Лизинский. – М. : Пед. поиск, 1999.
4. Мармаза О.І. Проектний підхід до управління навчальним закладом / О.І. Мармаза. – Х. : Основа, 2003.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33.
6. Осадчий І. Проектно-цільове планування роботи загальноосвітньої школи / І. Осадчий // Завуч. – 1999. – № 6 (12).
7. Поташник М.М. Управление развитием школы / М.М. Поташник. – М., 1995.
8. Программно-целевое управление развитием образования / под ред. А.М. Моисеева. – М. : Пед. общество России, 1999.
9. Проектирование систем внутришкольного управления / под ред. А.М. Моисеева. – М. : Пед. общество России, 2001.
10. Управление школой: теоретические основы и методы / под ред. В.С. Лазарева. – М. : Центр соц. и эконом. исследований, 1997.
11. Управление развитием школы / под ред. М. Поташника и В. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995.

ДАНИЛЕНКО О.Б.

## УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗА КОНТРАКТОМ

У наш час, коли суттєво зростає обсяг завдань, які повинні виконувати прикордонники, важливе значення мають якісні зміни в їх підготовці. Коло необхідних для прикордонника вмінь суттєво розширилось. Високі вимоги до прикордонників зумовлені тим, що вони мають бути максимально самостійними при вирішенні службових завдань, уміти швидко і виважено приймати необхідні рішення, що відповідали б обстановці, яка складається на кордоні. З цим пов'язане завдання узгодження цілей, змісту і процесу підготовки військовослужбовців поставленим вимогам. *Метою статті* є визначення основних напрямів удосконалення змісту професійної підготовки військовослужбовців за контрактом.

Процес засвоєння навчального матеріалу характеризується певними суперечностями. Тут досить помітний відрив від практики, адже навчальний матеріал часто подається поділений на окремі дисципліни, теми, він розбитий у часі, а на практиці прикордонники мають вирішувати комплексні завдання. Кількість інформації, яку має засвоїти військовослужбовець, значно зростає, до того ж вона застаріває. Терміни навчання залишаються обмеженими, не змінюються і психофізіологічні можливості людини щодо засвоєння нових знань. У такому випадку часто знижується якість підготовки, військовослужбовці втрачають навички самостійного набуття знань. Зміст підготовки якраз і повинен усувати ці суперечності, сприяти форму-

ванню у військовослужбовців необхідних професійних навичок, умінь постійно поповнювати свої знання.

Методологічною основою наукового підходу до вдосконалення змісту професійної підготовки військовослужбовців за контрактом може бути системний підхід (О.В. Барабанщиков, О.С. Гавалюх, О.Г. Сухоп'яткін). Цей підхід дає змогу розглядати процес професійної підготовки як єдність таких його складових: діяльність суб'єктів, мета, завдання, зміст, форми і методи у їх взаємозв'язку. І.О. Томків вказує, що системний підхід до визначення змісту професійної підготовки означає, що певні компоненти системи і зв'язки між ними потрібно досліджувати не ізольовано, а в їх взаємозв'язку та взаємозалежності. Дотримання цього підходу передбачає: 1) відбір інформації про характер та обсяг службових завдань прикордонників; 2) дидактичне перетворення інформації про зміни в характері професійної діяльності прикордонників; 3) вибір засобів і методів навчання, адекватних новому змісту підготовки; 4) забезпечення засвоєння курсантами нового матеріалу в процесі навчання; 5) перевірку відповідності знань, навичок та вмінь випускників вимогам офіційних документів та практики діяльності прикордонників [4, с. 53].

Для вдосконалення змісту професійної підготовки військовослужбовців за контрактом важливе значення мають також напрацювання авторського колективу педагогів під керівництвом С.І. Самигіна, який визначив алгоритм узагальненого логічного конструкта навчальної дисципліни [3, с. 149–150]. На думку вченого, для вдосконалення змісту навчального матеріалу важливе значення має: чітке виокремлення мети навчання, урахування вимог, відбір та оптимальна побудова змісту навчального матеріалу, доцільна технологія навчання, зв'язок з практикою, професійна спрямованість навчальних предметів і реалізація комплексних міжпредметних зв'язків.

Необхідний зміст професійної підготовки військовослужбовців за контрактом структурується в робочих навчальних програмах і тематичних планах різних дисциплін і курсів. Ці документи повинні: 1) чітко відображати специфіку теоретичної та практичної підготовки певної спеціальності, передбачати глибоку базову підготовку. Цього можна досягти шляхом обґрунтованого переліку і визначення дисциплін, а також оптимального співвідношення теоретичної та практичної підготовки з кожної дисципліни та її обсягом; 2) забезпечувати наступність, систематичність і безперервність процесу навчання, а також створювати умови для якісного засвоєння всього навчального матеріалу. Реалізація цієї вимоги досягається взаємозв'язком дисциплін, послідовністю їх вивчення, вибором оптимального співвідношення часу занять і самостійної роботи, правильним чергуванням практичного та теоретичного навчання.

Зміст професійної підготовки військовослужбовців за контрактом у навчальних центрах реалізується через навчальні програми дисциплін “Спеціальна підготовка”, “Тактика прикордонної служби та Морської охорони”, “Прикордонний контроль”, “Правова підготовка”, “Морська підго-



товка”, “Боротьба за живучість корабля”, “Екологічна безпека державного кордону”. Важливе значення має цикл предметів “Підготовка командирів оглядових груп кораблів, катерів Морської охорони Державної прикордонної служби України”. Цей цикл готує військовослужбовців до самостійного управління діями оглядової групи, дає знання і практичні навички проведення оглядової операції, застосування зброї, спеціальних засобів під час огляду судна-порушника. Мета вивчення цього циклу полягає в тому, щоб підготувати військовослужбовців, які добре знають вимоги керівних документів щодо організації охорони кордону, уміють вирішувати складні службові завдання. Передбачено також надання знань і практичних навичок, необхідних для вмілого управління діями особового складу оглядової групи, при виконанні основних завдань з охорони державного кордону та важливої (морської) економічної зони.

При розробці навчальних програм під час експериментального навчання важливе значення має врахування принципів (за В.М. Нагаєвим): 1) діяльнісного підходу до формування комплексної дидактичної мети, який вимагає, щоб комплексною дидактичною метою всієї програми була підготовка людини до конкретної сфери діяльності; 2) фундаментальності змісту навчання, який зумовлює спрямованість інтегративної дидактичної мети на розвиток умінь і навичок з реалізації конкретної функції практичної діяльності людини; 3) цільового призначення інформаційного матеріалу; 4) повноти навчального матеріалу; 5) реалізації зворотного зв'язку, який потребує, щоб процес засвоєння знань був керованим і була можливість контролю та корекції засвоєння; 6) оптимальності методів діяльності, який передбачає, щоб курсанти оволоділи різноманітними методами на основі системи дієвих знань [1, с. 128–133].

Дотримання зазначених принципів побудови програм дає змогу правильно визначити структуру програми. З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк та А.В. Семенова зазначають, що структурування навчального матеріалу в межах професіоналізації навчання передбачає встановлення зв'язку теорії й практики, правильного співвідношення теорії і фактів. Ще один напрям структуризації пов'язаний з виокремленням у змісті навчання окремих компонентів, зокрема предметного та загальнодіяльнісного. Предметний компонент навчальної дисципліни повинен містити оптимальний мінімум професійно значущих предметних знань, спеціальних умінь та логічних прийомів мислення. Його склад потрібно визначати на підставі побудови логічних зв'язків між поняттями, що становлять предметні знання, аналогічний зв'язок слід визначити щодо спеціальних умінь і логічних прийомів мислення. Загальнодіяльнісний компонент містить узагальнені знання, узагальнені вміння і прийоми образного мислення. До складу загальнодіяльнісного компонента мають увійти знання про процедури діяльності, вміння і прийоми мислення [2, с. 98–99].

З урахуванням зазначених положень при складанні програми з циклу “Підготовка командирів оглядових груп кораблів, катерів Морської охорони Державної прикордонної служби України” було забезпечено *науково*

*обґрунтований взаємозв'язок проходження і послідовність вивчення навчального матеріалу.* При визначенні змісту кожної дисципліни було побудовано структурно-логічну схему дисциплін, визначено взаємне розміщення або порядок проходження дисциплін, при якому було забезпечено логічну послідовність вивчення всіх предметів. У логічній побудові навчальних дисциплін було передбачено дотримання міжпредметних зв'язків (через єдність трактування певних положень і наукових фактів, узгодження часу вивчення всіх питань, співвіднесеність дидактичних засобів та прийомів).

З метою реалізації системного підходу до побудови змісту освіти навчальний матеріал було сформовано на основі аналізу його логічної структури. Критерієм формування змісту тем була нерозривність міжтематичних зв'язків усередині дисципліни. При розробці програми було передбачено подання змісту у вигляді системи окремих елементів. Зокрема, у дисципліні “Нормативно-правова база організації роботи оглядової групи” було виокремлено такі елементи: “Вимоги Порадника з підготовки оглядових груп кораблів, катерів МО ДПС України”, “Повноваження для висаджування оглядової групи. Перехоплення та оцінювання судна”, “Порядок та організація огляду і затримання іноземного судна-порушника”, “Навчання по бортових човнах, малих плавзасобах (катерах)”, “Безпека і здоров'я оглядової групи на місці проведення операції” та ін.

В умовах обмеженого часу для професійної підготовки у НТЦ ДПСУ увагу ми звертали на науково обґрунтований відбір матеріалу, необхідного для успішного виконання військовослужбовцями завдань з охорони кордону. При цьому було також враховано, що науково-педагогічний підхід до визначення структури і змісту стосується розподілу розділів і тем у навчальних програмах та тематичних планах, розподілу навчального матеріалу. Для дотримання принципів систематичності, послідовності й наступності було враховано зв'язки навчального матеріалу з попередніми і наступними етапами його вивчення в межах дисципліни. Структурно всі програми склалися із взаємопов'язаних між собою розділів і тем. У кожному розділі було передбачено вивчення певних понять, знання яких даватиме змогу військовослужбовцям вирішувати поставлені службові завдання. Загальна структура дисциплін відображає послідовність розкриття наукових понять та їх зв'язок з відповідними галузями наукового знання, що є основою професійної підготовки військовослужбовців за контрактом.

Зміст дисциплін – це точно визначений обсяг систематизованих знань, умінь, навичок з теорії і практики організації професійної діяльності з охорони кордону. Було враховано, що зміст навчальних дисциплін постійно змінюється під впливом розвитку техніки, досвіду охорони кордону. Для цього необхідно постійно вносити корективи в навчальні програми та плани. Досить часто буває так, що навчальні програми не встигають фіксувати зміни у практиці охорони кордону. Навчальні програми, як правило, характеризуються тенденцією до збереження стабільності; для їх перебудови потрібно більше часу – для методичної обробки тих чи інших змін у

практиці охорони кордону. Для вдосконалення змісту навчальних дисциплін так було відібрано навчальний матеріал і його побудовано, щоб він якнайповніше відповідав сучасним вимогам охорони кордону.

Зміст навчальних дисциплін циклу “Підготовка командирів оглядових груп кораблів, катерів Морської охорони Державної прикордонної служби України” має чітке професійне спрямування. У програмі передбачено, що навчальний матеріал дисципліни має бути орієнтований на вирішення завдань професійної підготовки майбутнього спеціаліста, вписуватися у пропоновану військовослужбовцям систему наукових знань; зміст ключових тем має відповідати передовим досягненням у галузі військової науки, на практичних заняттях потрібно вирішувати прикладні професійні завдання.

При цьому було враховано, що зміст підготовки має забезпечити формування системи узагальнених професійних знань, вироблення професійних умінь та навичок, розвиток оперативного творчого мислення. Професійні знання є одним із найважливіших результатів професійної підготовки. Для вдосконалення змісту навчального матеріалу з професійної підготовки військовослужбовців за контрактом було спроектовано матриці взаємозв'язків елементів змісту для виокремлення базових знань. Для цього було відібрано спеціальні поняття для засвоєння.

Ще однією вимогою при побудові програм є формування професійних навичок та вмінь, що передбачає тісний зв'язок теорії і практики навчання. Для цього при відборі навчального матеріалу було визначено межі прикордонної сфери знань для створення логічної структури теми (зокрема, форми оперативно-службової діяльності), здійснено первинну обробку матеріалу для остаточної характеристики тематики діяльності, визначено типові ситуації професійної діяльності, враховано її зміст, систематизовано навчальний матеріал залежно від послідовності ситуацій оперативно-службової діяльності та диференційовано за рівнем складності.

При відборі навчального матеріалу з метою формування умінь професійної діяльності було враховано вимоги та аналіз функціональних обов'язків військовослужбовців за контрактом. Було передбачено надання військовослужбовцям за контрактом спеціальних знань та організацію практики. Теоретичні знання було передбачено подавати у формі спеціальних бесід, у процесі інструктажів на основі сучасних педагогічних технологій, а також при аналізі проведених заходів оперативно-службової діяльності. Глибокі теоретичні знання, що їх набувають військовослужбовці під час занять, самостійної роботи над літературою, показу (демонстрації) та обговорення змісту і послідовності виконання тих чи інших дій, були базою для формування практичних навичок.

У програмі з дисципліни “Нормативно-правова база організації роботи оглядової групи” було передбачено практичні заняття майже з кожної теми, де військовослужбовці відпрацьовували організацію роботи оглядової групи, висаджування, перехоплення та оцінювання судна. На практичних заняттях ми використовували такі прийоми, як показ, обговорення,

тренування. На них було передбачено використання мультимедійної презентації та комп'ютерного тренажера. Багато практичних занять було організовано на фоні конкретної обстановки з моделюванням типових ситуацій, які пов'язані з роботою оглядових груп кораблів, катерів Морської охорони.

Для формування професійних умінь найбільш продуктивним було використання основного засобу діяльності військовослужбовців, який передбачає вирішення професійних завдань. Завдання були тісно пов'язані з майбутньою професійною діяльністю військовослужбовців. Наприклад, організувати й проінструктувати оглядові групи про різні обставини, які можуть супроводжувати оглядову операцію на судні, і дати завдання оглядовій групі. При цьому було передбачено обговорити таку інформацію: особисті обов'язки кожного члена групи, зв'язок, повна оцінка ситуації, місцезнаходження бортового човна, лінія вогню (триангуляція), план на випадок кризової ситуації.

При визначенні змісту програми з професійної підготовки було враховано також необхідність створення умов для систематичної самостійної роботи військовослужбовців за контрактом. Для вдосконалення програм з навчальних дисциплін було передбачено підвищення самостійності військовослужбовців при вирішенні навчальних завдань. При організації та проведенні навчального процесу було враховано нормативні положення щодо розподілу бюджету навчального часу, кількості занять на тиждень та часу на самостійну підготовку військовослужбовців.

**Висновки.** Таким чином, удосконалення змісту професійної підготовки потрібно здійснити за такими напрямками: забезпечення науково обгрунтованого взаємозв'язку проходження і послідовності вивчення навчального матеріалу з циклу "Підготовка командирів оглядових груп кораблів, катерів Морської охорони Державної прикордонної служби України"; забезпечення логічної наступності нової та вже засвоєної інформації, активне використання нового матеріалу для повторення і глибшого засвоєння вивченого; поглиблення професійних знань у військовослужбовців за контрактом та формування їх професійних умінь через систему спеціально підібраних завдань і вправ; раціональне співвіднесення між теоретичними і практичними складовими навчального предмета; підвищення самостійності військовослужбовців при вирішенні навчальних завдань. Зміст розділів і тем при цьому має передбачати: викладення дисципліни на рівні найновіших досягнень науки, техніки і військової справи, органічне поєднання теоретичної і практичної підготовки, вироблення у військовослужбовців умінь застосовувати теоретичні знання у службовій діяльності.

### Література

1. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В.М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
2. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.] ; за ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

3. Педагогика и психология высшей школы / под. ред. С.И. Самыгина. Серия: Учебники, учебные пособия. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.

4. Томкив И.О. Педагогическое обоснование содержания военно-профессиональной подготовки офицеров внутренних войск в высших военных учебных заведениях : дис... канд. пед. наук: 20.02.02 / И.О. Томкив. – Хмельницкий, 1998. – 221 с.

ДЕЛИК І.С.

## СТАН ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Проблеми дистанційного навчання є об'єктом вивчення багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців. Наукове забезпечення дистанційного навчання, проблеми та напрями досліджень цієї галузі розглядали В. Биков, Ю. Дорошенко, М. Жалдак та інші. Р. Гуревич, В. Олійник, Ю. Пасічник, О. Собаєва, П. Таланчук, В. Шейко у своїх працях розкрили організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти за кордоном та в Україні, підходи до їх реалізації. Психолого-педагогічним аспектам і технологіям створення дистанційних курсів, контролю знань та їх оцінюванню присвячені праці, авторами яких є Г. Балл, О. Григорова, В. Дейнеко, В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротинко, О. Сорока та ін. Перспективи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України та за кордоном досліджували Г. Козлакова, К. Корсак, П. Стефаненко та ін.

Більшість зазначених учених вважає, що світовий процес переходу до постіндустріального, інформаційного суспільства, а також економічні, політичні й соціальні зміни, що відбуваються в Україні, вимагають прискорення реформування системи освіти. Насамперед це стосується задоволення освітніх потреб громадян упродовж усього життя, забезпечення доступу до освітньої і професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності та адекватну підготовку. Найбільш ефективному вирішенню зазначених проблем сприяє дистанційне навчання, яке здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних та телекомунікаційних технологій.

Разом з тим на сучасному етапі розвитку дистанційної освіти існують різні проблеми. Одна з них полягає в забезпеченні освітніми послугами людей з особливими потребами. Тому *метою статті* є аналіз стану дистанційного навчання студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах.

Результати аналізу практики впровадження нових технологій навчання та наукових публікацій з цієї проблеми свідчать, що сучасна ситуація на ринку освітніх послуг в Україні характеризується швидкими змінами, пов'язаними з поширенням інформаційних технологій, глобалізацією соціально-економічних процесів, які вимагають від спеціалістів, крім професійних знань і вмінь, гнучкого складу мислення. На сьогодні основним

завданням освіти є якісна підготовка конкурентоспроможних фахівців, що будуть потрібні ринку праці. Виконання цього завдання безпосередньо залежить від постійного підвищення кваліфікації фахівців. Це можливо завдяки широкому впровадженню системи дистанційної освіти, у тому числі й для студентів з особливими потребами.

Результати аналізу нормативно-правових документів з проблеми дослідження свідчать, що на сьогодні в Україні у згаданому контексті прийнято ряд урядових та відомчих рішень, зокрема: Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України “Про стан і перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні” від 23.06.2005 р.; Наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Положення про дистанційне навчання” від 21.01.2004 р. № 40; Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки” від 23.09.2003 р. № 1494; Наказ Міністерства освіти і науки України “Про створення Українського центру дистанційної освіти” від 07.07.2000 р. № 293; Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні від 20.12.2000 р.

Огляд ынтернет-ресурсів щодо можливості здобути освіту дистанційно дав змогу зробити висновок, що сьогодні в нашій державі нараховується чимало вищих навчальних закладів, які проводять навчання з елементами дистанційної освіти. Зокрема, це Національна академія державного управління при Президентові України, Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова, Національний технічний університет “ХПІ”, Національний аерокосмічний університет “ХАІ”, Національна академія податкової служби, Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України, Хмельницький національний університет та багато інших.

Причина зростання популярності дистанційного навчання та активна державна підтримка цієї форми освіти зрозумілі. Дистанційна освіта дає змогу за короткий термін і при відносно невеликих витратах підготувати професійно кваліфіковані кадри, причому нерідко без відриву від виробництва. Особливо високим ефект дистанційної освіти є під час навчання значної кількості студентів. Водночас експлуатаційно-економічні витрати за умови збільшення кількості користувачів зростають несуттєво.

На підставі емпіричного дослідження нами зроблено висновок про те, що сучасне раціональне впровадження дистанційного навчання неможливе без застосування інформаційно-комп’ютерних технологій. Вони є інструментом, що допомагає розширити права й можливості людей з особливими потребами, а також зробити вирішальний вплив на зміну та покращення освіти.

Проведене дослідження дало змогу констатувати, що на сьогодні в багатьох ВНЗ забезпечення новітньою інформаційно-комп’ютерною технікою звелось до встановлення комп’ютерів, акустичної системи, локальної мережі, підключення до мережі Інтернет. Проте розвиток предметно орієнтованої компетентності викладачів зводиться не лише до отримання знань, запозичення педагогічного досвіду, а й до набуття своїх власних знань.

Саме тому обов'язковою складовою комп'ютерного забезпечення має бути мультимедійна дошка, WEB-камера, швидкісний Інтернет. Щоб викладач міг не лише переглянути записане на цифрові носії заняття, навчальні фільми чи лекції, а й активно брати участь у відеоконференціях, мав можливість записати своє власне заняття чи провести його в режимі он-лайн. Тому до вирішення цих вкрай важливих термінових питань потрібний системний підхід [1; 2].

Дослідження сучасного ринку праці показали, що інваліди – випускники вищих навчальних закладів мають на 80% більше шансів знайти роботу, ніж люди без вищої освіти.

За даними Міністерства освіти і науки України, викладеними в Національній доповіді “Про становище інвалідів в Україні” [3], кількість інвалідів, які навчаються у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації зменшується, а кількість тих, які навчаються у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації, з року в рік зростає. Так, кількість інвалідів, які навчалися у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації, у 2007/08 н. р. порівняно із 2003/04 н. р. зменшилася на 12,0% і становила 3947 осіб. За регіонами найбільша питома вага осіб, які навчалися у відповідних навчальних закладах, у загальній кількості студентів-інвалідів у 2007/08 н. р. була в Харківській (14,6%), Донецькій (9,8%), Хмельницькій (8,9%) областях та м. Київ (6,0%). Інша ситуація склалася в АР Крим, Сумській, Тернопільській, Чернівецькій областях та м. Севастополь, де питома вага інвалідів, які навчалися у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації, у 2007/08 н. р. становила, відповідно, 0,9; 1,3; 1,6; 1,6; 0,3% від загальної кількості студентів-інвалідів.

Кількість інвалідів, які навчалися у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації, збільшилася у 2007/08 н. р. порівняно із 2003/04 н. р. у 2,4 раза і становила 8315 осіб. Найбільша питома вага таких інвалідів була у м. Київ, Харківській, Донецькій та Дніпропетровській областях – 34,7; 8,6; 7,8 та 6,0% відповідно у загальній кількості студентів-інвалідів таких навчальних закладів. Найменше інвалідів навчалася у 2007/08 н. р. у зазначених навчальних закладах Чернівецької, Кіровоградської, Херсонської областей та м. Севастополь – 0,2; 0,5; 0,6 та 0,4%, відповідно. Це свідчить, що далеко не в усіх регіонах приділяють належну увагу питанню здобуття інвалідами вищої освіти.

Серед вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації найбільша питома вага інвалідів (55,2%) була в навчальних закладах Міністерства освіти і науки України та понад чверть (25,7%) у приватних вищих навчальних закладах.

Однак у більшості вітчизняних вищих навчальних закладів не забезпечено навіть мінімальних умов, необхідних для навчання в них осіб з інвалідністю, що значно ускладнює реалізацію такими особами їх невід'ємного права на здобуття освіти. Разом з тим існують вищі навчальні заклади, які досягли суттєвих результатів в організації навчання інвалідів. Провідним серед таких ВНЗ є створений за рішенням Київської міської ра-

ди та за участю Київської міської державної адміністрації Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”, що має 26 регіональних філій та представництв у всіх регіонах країни.

У 2007/08 н. р. у зазначеному університеті здійснювалася підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра за 34 спеціальностями, зокрема: “Фізична реабілітація”; “Документознавство та інформаційна діяльність”; “Дизайн; журналістика”; “Переклад; психологія”; “Соціальна робота”; “Фінанси; банківська справа”; “Маркетинг”; “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності”; “Правознавство”; “Комп’ютерні системи та мережі” тощо.

В університеті передбачено також здійснення підготовки молодших спеціалістів за дистанційною формою навчання за спеціальностями: “Діловодство”, “Фінанси”, “Бухгалтерський облік”, “Правознавство” – та перепідготовку спеціалістів за спеціальностями: “Психологія”, “Фінанси”, “Облік і аудит”, “Правознавство”.

Для підвищення якості фахової підготовки осіб з інвалідністю викладачами університету “Україна” розроблено адаптовані для цієї категорії студентів навчальні програми та вітчизняну модель супроводу таких студентів в інтегрованому освітньому середовищі. Зазначені навчальні програми та модель супроводу навчання студентів з інвалідністю успішно впроваджуються у базовій структурі університету в м. Київ та в усіх його філіях у регіонах.

Університет “Україна” розпочав проведення експерименту щодо організації системи дистанційного навчання, зокрема, для людей з інвалідністю, що базується на впровадженні кейсових технологій. Планується організувати підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст” за спеціальностями: “Діловодство”, “Фінанси”, “Бухгалтерський облік”, “Правознавство”. Експериментом планується охопити 16 базових та 309 локальних центрів, розміщених у різних регіонах України.

Разом з тим у сфері професійної та фахової підготовки осіб з особливими потребами залишається ще багато невирішених проблем, а саме:

- залишається вкрай низькою питома вага молоді відповідної категорії, яка має можливість здобути професію;
- навчальні заклади всіх форм і типів не зорієнтовано на вирішення комплексу питань архітектурної, побутової доступності до кабінетів, лабораторій, гуртожитків учнів-інвалідів;
- роботодавці, органи місцевого самоврядування практично повністю ігнорують питання матеріально-технічної підтримки професійно-технічних навчальних закладів, які зорієнтовані на підготовку та працевлаштування осіб з особливими потребами.

Однак, незважаючи на вжиття останніми роками на державному та місцевому рівнях ряду заходів щодо забезпечення доступу до здобуття вищої освіти особами з інвалідністю (законодавче закріплення пільг при вступі до вищих навчальних закладів; створення в окремих вищих навчальних закладах необхідних умов для навчання осіб з інвалідністю; збіль-



шення обсягів підготовки фахівців, які надаватимуть освітні послуги особам з інвалідністю тощо), питома вага студентів-інвалідів серед загальної кількості студентів продовжує залишатися вкрай низькою. Крім того, у гонитві за “університетський добробут” вищі навчальні заклади країни (крім поодиноких випадків) зорієнтовано на комерціалізацію вищої освіти та повне зняття відповідальності за відповідний рівень професійної компетентності випускників. Це “зачиняє двері” до перспективних фахів та кваліфікацій більшості абітурієнтів-інвалідів. Підвищення кількості студентів з інвалідністю у вищих навчальних закладах, розширення доступності для них вищої освіти можливе шляхом: розробки єдиних національних стандартів навчання інвалідів у вищих навчальних закладах; розширення мережі вищих навчальних закладів, у яких були б створені необхідні умови для здобуття особами з інвалідністю вищої освіти; посилення контролю за виконанням законодавства щодо створення безперешкодного середовища у вищих навчальних закладах, гуртожитках; розвиток дистанційної форми навчання; розроблення системи стимулювання вищих навчальних закладів грантами та цільовими програмами фінансування залежно від їх участі у наданні освітніх послуг особам з інвалідністю; включення показників навчання інвалідів до системи рейтингових оцінок вищих навчальних закладів; розроблення програм підвищення кваліфікації викладачів, які надають освітні послуги особам з інвалідністю; створення при вищих навчальних закладах “центрів кар’єри”, “агентств із працевлаштування інвалідів”, діяльність яких було б спрямовано на сприяння працевлаштуванню студентів-інвалідів; поширення в засобах масової інформації позитивних образів інвалідів та позитивного іміджу вищої освіти для цієї категорії громадян.

Констатувальний етап експерименту було здійснено на базі Хмельницької (Інститут соціальних технологій) та Вінницької (Соціально-економічний інститут) філій Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”. У ньому взяли участь 135 студентів, з яких 17 – студенти з особливими потребами. Ця група студентів становила експериментальну групу (далі – ЕГ). Контрольну групу (далі – КГ) було створено з 18 студентів цих же навчальних закладів, які навчалися за дистанційною формою навчання. Решта студентів (100 осіб) була залучена нами для різних видів опитування з метою з’ясування проблем і труднощів, які виникають у них або можуть виникнути в умовах дистанційної освіти. Ці студенти мали досвід дистанційного навчання: дистанційно вивчали окремі короткі курси, виконували контрольні роботи, навчальні, дипломні проекти тощо.

Експериментальну роботу за кількісно-якісним складом учасників було організовано відповідно до нормативних вимог, які висувуються до подібних досліджень. Вибіркову сукупність учасників експерименту ми намагалися сформуванати на основі якісного аналізу таких основних показників, як вік учасників експерименту, сімейний стан, стать, освіта (середня, незакінчена вища, вища), місце проживання та побутові умови, характер занять до вступу у ВНЗ, місце проживання (регіон України, місто, сільська

місцевість), стан здоров'я. При цьому у зв'язку з обмеженою кількістю студентів ЕГ і можливістю достатнього вибору студентів для КГ, ми свідомо підбрали для КГ таких її учасників, щоб за основними параметрами (крім стану здоров'я) вони максимально наближалися до ЕГ.

Констатувальний етап педагогічного експерименту проведено в реальних умовах навчально-виховного процесу зазначених ВНЗ у вересні – грудні 2008 р. Основною його метою було з'ясування оцінки ефективності дистанційного навчання студентів за заздалегідь визначеними критеріями (інформативність змісту навчання; гнучкість навчання; стан технологічного забезпечення освітніх послуг; адаптивність програми навчання до різних категорій осіб з особливими потребами; доступність навчання; економічність дистанційного навчання відносно традиційного; якість підготовки студентів за програмою навчання). У дослідженні також взяли участь 46 науково-педагогічних працівників, які мали досвід або стосунок до дистанційного навчання. Частина з них, а саме: 12 осіб, були нами залучені як експерти. Це проректори зазначених ВНЗ з навчальної роботи, декани факультетів (у тому числі й дистанційного навчання), а також досвідчені викладачі.

Для проведення констатувального етапу педагогічного експерименту ми використовували також комплекс відповідних методик, зокрема тести, анкети, інтерв'ю, бесіди, аналіз продуктів діяльності курсантів, а також метод групових експертних оцінок. Були отримані такі результати.

Навчання за дистанційною формою в Хмельницькій (Інститут соціальних технологій) та Вінницькій (Соціально-економічний інститут) філіях Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна” є досить ефективним способом засвоєння знань, який передбачає інтенсивну інтелектуальну роботу студента. Вона в поєднанні з високою мотивацією до навчання приводить до високих результатів. У цілому сутність дистанційного навчання полягає в тому, що студент більшою мірою самостійно (з певною консультаційною підтримкою) досягав конкретних цілей навчально-пізнавальної діяльності протягом навчання. Повнота навчального матеріалу і реалізація зворотного зв'язку дає змогу досягти максимальних результатів. Така система навчання гарантує кожному студенту ефективне засвоєння запропонованого матеріалу і просування на вищий рівень навчання [5].

Навчальний процес побудовано таким чином, що студент має право вибирати місце навчання, планувати час та інтенсивність занять. При цьому зміна місця перебування не шкодить навчальному процесу. Студенти можуть отримувати консультації на будь-якому рівні: передбачена консультаційна підтримка викладачів на місцях (у локальних та базових центрах) і можливість отримувати відповідь на запитання не тільки від місцевих викладачів, а й від професорсько-викладацького складу філій і базової структури Університету “Україна” через центр дистанційного навчання.

У ВНЗ, де проводився констатувальний експеримент, у навчальному процесі застосовуються комп'ютери та інтернет-технології, студенти мають доступ до роботи з автоматизованими системами діловодства, бухгалтерського та управлінського обліку, законодавчими базами. Все це сприяє забезпеченню ефективної організації процесу самонавчання та заощаджує кошти, порівняно з навчанням на денній формі навчання. Для студентів гарантоване право отримати повний пакет навчально-методичного забезпечення, на відміну від заочної форми навчання. І, звичайно, важливим є те, що студенти отримують диплом молодшого спеціаліста державного зразка та мають можливість продовжити навчання за спеціальністю після одержання диплома молодшого спеціаліста для отримання диплома бакалавра, а потім спеціаліста за однією з форм навчання – дистанційною, денною чи заочною. Крім цього, констатувальний етап педагогічного експерименту дав змогу отримати результати оцінювання ефективності дистанційного навчання студентів за визначеними критеріями.

Отримані результати дають змогу стверджувати, що сумарна оцінка рівня ефективності дистанційного навчання за всіма критеріями в експериментальній та контрольній групах відповідає середньому рівню. Разом з тим нашу увагу привернули низька оцінка стану технологічного забезпечення освітніх послуг (1,6) та рівень адаптивності програми навчання до різних категорій осіб з особливими потребами (1,5) в експериментальній групі. Що стосується інформативності змісту навчання та гнучкості навчання, то їх оцінка хоч і відповідає середньому рівню (1,8 та 1,9, відповідно), однак не є високою і свідчить про достатні резерви для вдосконалення за зазначеними напрямками.

Результати констатувального експерименту дали змогу зробити висновок, що дистанційна освіта є однозначно більш економічною порівняно з традиційним навчанням. Експертами підтверджено (2,8 бала за відповідний критерій оцінювання), що це виявляється як у здобутті освіти для студентів, так і для навчального закладу щодо витрат на організацію та підтримку функціонування цього процесу.

Що стосується критерію “доступність навчання”, то як в експериментальній, так і в контрольній групах результати констатувального експерименту також свідчать на користь організації дистанційного навчання з особливими потребами. З огляду на можливість забезпечення доступу всіх учасників навчального процесу до інформаційних освітніх фондів та баз даних, що зберігаються в централізованих інформаційних системах, до віддалених баз даних, а також доступність у засвоєнні змісту дистанційних навчальних курсів, така форма організації навчального процесу є доцільною для студентів з особливими потребами.

**Висновки.** Таким чином, результати констатувального етапу експерименту дали змогу встановити стан дистанційного навчання у вищих навчальних закладах та перейти до обґрунтування дидактичних умов його організації з метою покращення та більш якісного засвоєння знань студентами з особливими потребами.

## Література

1. Комп'ютерні технології та вища освіта людей з особливими потребами. Дистанційне навчання в системі соціально-трудової реабілітації : зб. наук. доп. і статей / уклад. : Л.В. Коваленко. – К. : Вища школа, 2002. – 255 с.
2. Про затвердження Положення про дистанційне навчання [Електронний ресурс] : Наказ Міністерства освіти і науки України // Комп'ютерна інформаційно-правова система “Ліга” від 21.01.2004 р. № 40. – Режим доступу: [www.liga.net](http://www.liga.net).
3. Національна доповідь “Про становище інвалідів в Україні у 2008 році” [Електронний ресурс] // Комп'ютерна інформаційно-правова система “Ліга”. – Режим доступу: [www.liga.net](http://www.liga.net).
4. Таланчук П.М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. / П.М. Таланчук, К.О. Кольченко, Г.Ф. Нікуліна. – К. : Соцінформ, 2004. – 128 с.

ДИБСЬКА Н.С.

## ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Управління є тією рушійною силою, яка спрямована на активізацію людини шляхом створення оптимальних умов для прояву та розвитку її творчого потенціалу, тому керівнику закладу освіти слід орієнтуватися в різноманітності сучасних управлінських ідей, вивчати й успішно застосовувати досягнення науки та перспективного педагогічного досвіду, організовувати творчу діяльність педколективу. Професійна управлінська діяльність вимагає від сучасного керівника наявності не тільки загальної, а й загальної управлінської культури та управлінської науково-методичної культури як її складової. Остання набуває сьогодні першочергового значення, оскільки впливає на ефективність і результативність управління школою в цілому, допомагає цілеспрямованому розвитку керівника як управлінця-професіонала. Однак до сьогодні проблема формування та розвитку управлінської науково-методичної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу не стала предметом дослідження сучасних учених.

У зв'язку з цим виникла суперечність між об'єктивною необхідністю формування та розвитку управлінської науково-методичної культури керівника школи та відсутністю її змістовних і структурних характеристик, критеріїв її оптимального якісного функціонування.

**Метою статті** є визначення сутності та змісту поняття “управлінська науково-методична культура керівника ЗНЗ”, рівнів її сформованості, подання критеріїв якості та ефективності управлінської науково-методичної культури, визначення та обґрунтування складової її розвитку – особистісних якостей керівника ЗНЗ.

У науковій літературі знаходимо різні підходи до визначення тих чи інших аспектів культури. Деякі характеризуються пошуком співвідношення між культурою особистості та культурою суспільства (Л. Пономарьов,

В. Попов), аналізом соціальної культури особистості (А. Прохоров, В. Рузін); інші розглядають окремі її аспекти: інформаційну культуру (Д. Блюменау), комунікативну, професійну (В. Кричевський), управлінську (Г. Єльнікова, С. Королук) [3; 5].

Здійснивши аналіз стану проблеми в педагогічній теорії та практиці, слід зазначити, що управлінська науково-методична культура керівника як цілісна властивість особистості виявляється у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування й управління керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток (особистісне зростання, самоактуалізацію) керівника в процесі його діяльності.

Проблема якості й ефективності управлінської науково-методичної культури ЗНЗ стала наріжним каменем у реформуванні освітніх систем. За визначенням І.П. Жерносека, “управлінська науково-методична культура – це властивість, притаманна керівникам і педагогам ЗНЗ як особистостям, але виявляється вона в усіх царинах їх діяльності як професіоналів, тому може бути розглянута як одна із характеристик особистостей керівників і педагогів ЗНЗ; це міра і спосіб творчої самореалізації особистості керівника і педагога в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на засвоєння, передачу та створення цінностей, технологій в управлінні і діяльності ЗНЗ” [4, с. 117]. Управлінська науково-методична культура може виступати і як умова успішної управлінської діяльності, і як її складова, і як одна з характеристик носія управлінської діяльності [1, с. 20].

Виділяють три рівні сформованості управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: рівень потенційної управлінської культури; рівень актуалізації управлінської культури; рівень розвиненості управлінської культури. Дані досліджень з цього питання, проведені Л. Васильченком, свідчать, що рівень сформованої управлінської культури більшості керівників шкіл (77%) може бути охарактеризований як рівень потенційної управлінської культури. Рівню актуалізації відповідає управлінська культура кожного восьмого (16%) респондента. Про розвинуту управлінську культуру ми можемо говорити лише в 7% керівників шкіл.

Критеріями оптимального якісного функціонування системи управлінської науково-методичної культури керівника в загальноосвітніх навчальних закладах є такі: оптимальне визначення мети і завдань; висока інформаційна насиченість змісту, яка відображається в рівні засвоєння керівниками шкіл основних концепцій перебудови й оновлення діяльності навчальних закладів; вибір оптимальних форм і методів, адекватних сучасним цілям і змісту; високий рівень організації їх діяльності. Аналізуючи принципovu модель управління НМР з педкадрами, розроблену В.В. Гуменюк [2, с. 4], до критеріїв науково-методичної культури зараховуємо також: стабілізацію і якісне вдосконалення відносин між учасниками процесу; розвиток професійної майстерності керівників, їх фахову конкурентноспроможність; підвищення рівня професійної компетентності.

Для загального оцінювання рівня функціонування системи, якості й ефективності управлінської науково-методичної культури доцільно виділити орієнтовний рівень сформованості управлінської науково-методичної культури керівника ЗНЗ: достатній, середній або низький.

Достатній рівень характеризується: обміркованим та усвідомленим збагаченням власної особистості, усвідомленням значущості управлінської науково-методичної культури; знаходженням можливості для прояву і розвитку творчого потенціалу; сформованістю творчих здібностей і вмінь розробляти інноваційні педагогічні технології та впроваджувати їх. На високому рівні сформовані мотиваційно-ціннісні й особистісні компоненти управлінської науково-методичної культури.

Середній рівень визначається таким: частковим усвідомленням значущості управлінської науково-методичної культури в професійному зростанні; ситуативним ставленням, не повністю сформованими вміннями планувати, моделювати, організовувати та контролювати діяльність; здійснювати самодіагностику, впроваджувати інноваційні технології; потреба в управлінській науково-методичній культурі не є мотивом, який систематично спонукає до активного її розвитку; керівник віддає перевагу традиційним формам, що є свідченням недостатньої креативності.

Низький рівень характеризується: слабкими знаннями змісту та форм управлінської науково-методичної культури; відносним визнанням важливості науково-методичної культури у професійному зростанні педагога; відданям переваги науково-методичним формам суто традиційного характеру; керівник не виявляє творчості у своїй діяльності; недостатньо усвідомлює необхідність вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду, що позначається на якості здійснюваної ним діяльності.

Слід зазначити, що на практиці не існує чіткої межі між цими трьома рівнями, тому характеристика рівнів певною мірою умовна і своєю кінцевою метою має завдання допомогти тим, хто вивчає стан управлінської науково-методичної культури, допомагає визначити загальну оцінку її якості та ефективності. При цьому необхідно зважати на те, що жоден із перелічених критеріїв неможливо виключити, всі вони відображають характер функціонування та результативність управлінської науково-методичної культури. Однією зі складових розвитку управлінської науково-методичної культури керівника НЗ є розвиток його особистісних якостей, під якими розуміємо процес усвідомленого розвитку себе як керівника та особи, що включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистих функціональних якостей, компетенцій, які забезпечують ефективність професійної діяльності. На жаль, ми маємо констатувати, що професійний саморозвиток є нетиповим явищем, тому що не всі керівники володіють якостями, необхідними для цілеспрямованої роботи над собою. Процес усвідомленого професійного розвитку містить у собі такі складові: особистий розвиток, інтелектуальний розвиток, професійне зростання, культурний розвиток, збереження фізичного стану здоров'я.

Ефективність розвитку керівника залежить і від зовнішніх факторів: організаційних та соціально-психологічних умов професійної діяльності, а саме: корпоративної культури закладу; методичного забезпечення умов професійного розвитку; доступності сучасного інформаційного ресурсу, інформаційної компетентності. Тому неможливо швидко сформувати у керівників мотивованість на саморозвиток, якщо вона відсутня в структурі його мотивів. Наявність цієї мотивації є однією з головних професійних якостей керівника. Поєднання особистісних якостей керівника та його мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління, відображають рівень розвитку науково-методичної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу [6, с. 3].

Оскільки управлінська науково-методична культура є складовою управлінської культури, то загальний рівень її сформованості не виходить за рамки сформованості управлінської культури, про що підтверджують дані розпочатого нами дослідження з цього питання.

**Висновки.** На основі результатів аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що управлінська науково-методична культура керівника як цілісна властивість особистості виявляється у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управління керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток (особистісне зростання, самоактуалізацію) керівника у процесі його діяльності. Для формування розвинутої управлінської науково-методичної культури керівника необхідно приділяти увагу озброєнню його знанням з психолого-педагогічної теорії і культури, досягненням перспективної педагогічної практики, виробленню в керівників ЗНЗ відповідних умінь та навичок, готовності до самоосвіти, самовдосконалення. Успішність та ефективність формування розвинутої управлінської науково-методичної культури керівника залежить від педагогічної етики та етикету ділових відносин, від педагогічної майстерності керівника навчального закладу як найвищого рівня педагогічної діяльності.

### Література

1. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л.В. Васильченко. – Х. : Основа, 2007. – 176 с.
2. Гуменюк В.В. Принципова модель управління методичною роботою з педагогічними кадрами / В.В. Гуменюк // Майбуття. – 2007. – № 12–14 (324). – С. 4–5.
3. Єльнікова Г. Управлінська компетентність / Г. Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
4. Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в школі / І.П. Жерносек. – Х. : Основа, 2006. – Вип. 9 (45). – 128 с.
5. Королюк С. Управлінська культура керівника школи / С. Королюк // Директор школи. – 2005. – № 40 (376). – С. 10–12.
6. Королюк С. До проблеми розвитку управлінської культури сучасного директора школи / С. Королюк // Директор школи. – 2005. – № 13 (349). – С. 3–5.
7. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С.У. Гончаренко та ін.] ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.

## ПРОБЛЕМА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ПОВНОТИ ДОСЛІДЖЕННЯ З ПЕДАГОГІКИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. суттєво змінилася методологічна оснащеність педагогіки, її галузей (соціальна педагогіка, педагогіка вищої школи тощо) і напрямів (управління в освіті, педагогічна інноватика, кібернетична педагогіка й ін.). Цьому сприяло формування системного мислення фахівців гуманітарної сфери, обґрунтування сукупності парадигм, зокрема парадигми управління, визначення і класифікація підходів (основа – розгляд статички і динаміки педагогічних об'єктів), застосування багатовимірного аналізу в процесі розробки моделей педагогічної системи і педагогічного процесу, розгляд педагогічної системи як предмета педагогіки, дослідження категоріальних характеристик методології педагогіки, розробка її дефініції тощо. Пророчими стали слова В.П. Беспалька (кінець 80-х рр. ХХ ст.) стосовно поступового перетворення педагогіки з індуктивної науки на індуктивно-дедуктивну [1]. На нашу думку, підґрунтям трансформації науки став інваріант, розроблений у кібернетиці, – загальна схема системи управління об'єктом будь-якої природи (технічної, гуманітарної тощо). Педагогічна система була переосмислена як система управління діяльністю учнів, почався процес проектування засобів управління (В.В. Костіна, О.В. Купенко, В.М. Нагаєв, Л.В. Ричкова, І.В. Синельник, К.В. Яресько та інші). Суттєво збільшилася кількість досліджень з педагогіки; майже 90% з них були присвячені вивченню процесів, що відбуваються в педагогічній системі (навчання, виховання, соціалізація тощо). Усе зазначене вище забезпечило умови для вирішення питання структурно-функціональної повноти дослідження з педагогіки, методологічний аспект якого пов'язаний зі способами теоретичної і практичної діяльності. Сукупність способів слід назвати функціонально повною, якщо вона охоплює систему дослідження та її компоненти і виконує необхідні функції, причому апіорі система приймається як цілісна.

Український тлумачний словник надає дефініцію повноти як вичерпної достатності, повного складу, необхідної кількості; вичерпності (усебічності) [2, с. 470]. Розгляд визначення повноти показує, що воно стосується як структури об'єкта (склад), так і функції (необхідна кількість). Для того, щоб оцінити повноту методів, необхідно спочатку уявити наукове педагогічне дослідження як об'єкт, що включає взаємопов'язані складники: актуальність проблеми, науковий апарат (мета, основні завдання, об'єкт і предмет дослідження, провідна ідея і концепція, загальна гіпотеза і часткові припущення, наукова новизна, теоретична і практична значущість тощо); теоретико-методологічні і технологічні засади (міра розробленості проблеми, лінгвістична модель об'єкта (предмета), особливості процесу, що досліджується, проектування компонентів педагогічної системи та її оптимізація, розробка технології здійснення процесу), експериментальна частина дослідження (констатувальний, формувальний, контрольний етапи).



Аналіз дисертаційних досліджень з педагогіки засвідчив, що доведення актуальності проблеми і розробка наукового апарату, зокрема концепції та гіпотези, здійснюються здебільшого емпірично, без необхідного наукового обґрунтування. Ми пропонуємо для цього факторний підхід [3–5]. Алгоритм його здійснення включає послідовність кроків: виявлення сукупності факторів, які впливають на досліджуваний процес; обґрунтування суперечностей, що виникають унаслідок дії факторів; визначення проблеми (сукупності проблем), що випливає з аналізу факторів і відповідних суперечностей; розробка (проектування) засобів вирішення проблеми.

*Метою статті* є розгляд структурно-функціональної повноти методів, які застосовуються в процесі проведення досліджень з педагогіки.

У соціальних системах, зокрема системі освіти, суб'єктами й об'єктами впливу є люди. На їх спільну діяльність впливають фактори: об'єктивний, суб'єктивний, особистісний, людський [3]. Об'єктивний фактор відображає навколишній світ, а саме: ті об'єкти, що включаються в діяльність, починають засвоюватися суб'єктами предметно-практично і пізнавально. При цьому об'єктивна реальність виступає не в "чистому" вигляді, а у формах, які відображають реальність неповно і неточно, тобто через різноманітні моделі [5]. Розвиток об'єктивного фактора призводить до ускладнення об'єктів, що й спостерігалось у ХХ ст. У зв'язку з цим збільшується роль і значення суб'єктивного фактора. Головними якостями людини, що забезпечує виконання її ролі в системі "Природа, людина, діяльність, суспільство, культура", є свідомість і діяльність, у процесі якої виявляються індивідуальні особливості, творчий потенціал, удосконалюються способи і засоби. Розвиткові об'єктивного і суб'єктивного факторів властиві суперечності, що зумовлено постійним відставанням суб'єктивного фактора від об'єктивного. У системі освіти виникають такі суперечності:

– глобальна – між постійним збільшенням обсягу інформації, пов'язаним з розвитком системи "Природа, людина, діяльність, суспільство, культура", і реальними можливостями використати інформацію в педагогічному процесі, обмеженому часовими, матеріальними, духовними умовами;

– локальна – між змінами в компонентах педагогічної системи (змісті, методах, засобах і формах діяльності), обґрунтованих у дослідженнях науковців, і спроможністю суб'єктів (учителів, викладачів) втілити їх у реальні педагогічні системи і технології.

Послабити дію зазначених вище суперечностей можна, забезпечивши функціонально повну систему діяльності суб'єктів педагогічної системи (орієнтувальну, пізнавальну, перетворювальну, рефлексивну) необхідними засобами організації, управління і спілкування відповідно до закону необхідної різноманітності У.Р. Ешбі. В умовах інформатизації освіти діяльність суб'єктів пов'язана з вирішенням завдань інформаційно-логічного моделювання, яке широко застосовується зараз у гуманітарній галузі. Інформаційно-логічна модель вирішує питання структурно-функціональної повноти необхідної інформації, зокрема у сфері теорії, методології, практики для забезпечення логіки наукового педагогічного дослідження.

Особистісний фактор відображає такі якості людини, як активність, самостійність, творча спрямованість, ініціативність тощо та їх вплив на функціонування освітньої системи. Головними ознаками діяльності є предметність і суб'єктність, що знаходять відображення в потребах, мотивах, цілях. Розвитку цієї сфери особистості в навчальному процесі заважають суперечності: соціальні, особистісні, педагогічні. Спостереження за діяльністю викладачів вищого педагогічного навчального закладу показало, що існує соціальна суперечність між необхідністю залучення студентів до інноваційної творчої діяльності і майже повною відсутністю засобів стимулювання цієї діяльності. Найбільш дослідженими є особистісні суперечності, сутність яких полягає у невідповідності завдань рівню розвитку студентів. Для зменшення дії суперечностей необхідно враховувати індивідуальні особливості студентів, активізувати їх у процесі орієнтувальної діяльності (усвідомлення необхідності, можливості, послідовності засвоєння і застосування на практиці матеріалу дисципліни), залучати вже з перших курсів до здійснення досліджень з обов'язковим втіленням результатів, постійно проводити роботу з виявлення і використання міжпредметних зв'язків, здійснювати на цьому підґрунті оптимізацію педагогічної системи. Для вирішення поставлених завдань і одночасно зменшення рівня особистісних суперечностей кафедрою соціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди спільно з деканом факультету соціології і психології запроваджено дві нові дисципліни: "Методологічні основи соціальної педагогіки" і "Теоретичні основи соціально-педагогічної діяльності". Програми цих дисциплін ґрунтуються на вивченні студентами інваріантів, які широко використовуються в інших дисциплінах навчального плану спеціальності "Соціальна педагогіка":

– структурно-функціональної схеми соціально-педагогічної системи як багатовимірного об'єкта (індивідуальна, групи, суспільства – за вертикаллю; дитячого садка, загальноосвітньої школи, інтернату, вищого навчального закладу тощо – за горизонталлю);

– соціально-педагогічної технології як сукупності мети, етапів, способів, засобів і результатів, що пов'язані з системоутворювальними факторами: організацією – на етапі орієнтації в діяльності; управлінням – на етапі пізнання і перетворення соціально-педагогічних об'єктів (дитина-сирота, інвалід, людина похилого віку, неповна сім'я тощо), а також спілкуванням з метою передачі інформації в прямому і зворотному напрямках; алгоритмів застосування підходів у процесі дослідження: системного, культурологічного, ресурсного, тезаурусного, інтервального – для вивчення статички об'єктів; факторного, кібернетичного, синергетичного, технологічного – для вивчення динаміки.

Педагогічні суперечності, на думку В.І. Андрєєва, виникають у педагогічній системі управління діяльністю студентів, якщо викладачі використовують командно-адміністративний стиль взаємодії, методи прямого й оперативного управління. Для того, щоб послабити дію цієї суперечності, необхідно розробляти і втілювати технологію процесів у педагогічній системі за критерієм поступового переходу від прямого управління діяльністю студентів до співуправління й самоуправління (Т.В. Колбіна, О.В. Купенко, Т.В. Лаврик, К.В. Яресько).

Людський фактор – це інтегральна характеристика, що відображає місце і роль людини в складній системі, компонентом якої вона виступає. Суперечності, що виникають при дії цього фактора, виявляють себе тоді, коли суб'єкту необхідно зробити вибір, прийняти оптимальне (за наявних умов) рішення. Але, як показали спостереження, один із найважливіших актів існування людини – вибір – випав з поля зору освіти, зокрема через залишки командно-адміністративного стилю управління в освіті. Різні педагогічні системи (загальноосвітньої школи, вищого навчального закладу тощо), як правило, використовують завдання, що мають єдине правильне рішення. Виникає суперечність між необхідністю приймати доцільні рішення і відсутністю для цього гнучких знань. Щоб послабити дію вказаної суперечності, необхідно широко використовувати в процесі навчання метод ситуацій. Викладачі кафедри соціальної педагогіки пропонують студентам ситуації, які мають кілька рішень, і треба вибрати оптимальне стосовно критерія й обмежень. Цікавим є прийом, за яким студенти самі надають свої ситуації для їх вирішення на практичному занятті в групі. У цьому випадку є можливість порівняти рішення, прийняте студентами, з реальним, яке було в пропонованій ситуації.

Суперечності особистісного і людського факторів виявляють себе в дистанційному навчанні (Т.В. Лаврик), їх аналіз дав змогу обґрунтувати умови оптимізації педагогічної системи дистанційного навчання студентів (табл. 1), а також урахувати їх у процесі проектування компонентів системи (табл. 2).

Дослідження актуальності проблеми формування міжкультурної комунікації (далі – МКК) майбутніх економістів ґрунтується на системі суперечностей, зумовлених дією об'єктивного, суб'єктивного, особистісного і людського факторів [7, с. 12–13]:

- об'єктивного фактора – між потребою українського суспільства у фахівцях, які можуть успішно здійснювати міжкультурні комунікації (МКК), і реальним станом їхньої підготовки у вищому навчальному закладі економічного профілю;

- суб'єктивного фактора – між вимогами щодо створення цілісної концепції формування МКК майбутніх економістів і нерозробленістю теоретико-методологічних і технологічних засад вирішення цієї наукової проблеми; між прагненням майбутніх фахівців з економіки до набуття досвіду здійснення МКК, необхідного їм для творчої самореалізації в професійній діяльності, і станом організації та реалізації педагогічного процесу у ВНЗ; між прагненням викладачів до оптимальної організації та здійснення педагогічного процесу формування МКК та недостатнім рівнем його дидактичного забезпечення;

- особистісного фактора – між необхідністю засвоєння майбутніми фахівцями якісних знань, набуття навичок здійснення МКК та розвитку особистісних якостей, важливих для соціальної взаємодії з представниками інших культур, і відсутністю педагогічної технології формування МКК;

- людського фактора – між необхідністю створення психолого-педагогічних умов для виявлення пізнавальної і комунікативної активності студентів у процесі прийняття доцільних рішень, розвитку творчих здібностей та проявами авторитаризму в організації та реалізації педагогічного процесу формування МКК у ВНЗ, домінуванні репродуктивних способів навчальної діяльності над творчими.



Подані вище суперечності є компонентом моделі формування міжкультурної комунікації студентів ВНЗ (Т.В. Колбіна) (див. рис.). Модель характеризується структурною і функціональною повнотою. До її складу увійшли такі компоненти:

- фактори впливу (мультикультурний світ, глобалізація у сфері економіки, суспільні потреби у фахівцях, потреби студентів у засвоєнні досвіду МКК, стан дослідженості проблеми формування МКК, дидактичне забезпечення педагогічного процесу формування МКК у ВНЗ);

- суперечності, зумовлені дією об'єктивного, суб'єктивного, особистісного і людського факторів;

- педагогічні умови і вимоги формування міжкультурної комунікації студентів;

- педагогічна система як система організації, управління, спілкування між суб'єктами в прямому і зворотному напрямках;

- засоби вдосконалення педагогічної системи з метою її оптимізації;

- технологія формування міжкультурної комунікації (етапи технології: орієнтувальний, пізнавальний, перетворювальний, рефлексивно-коригувальний); засоби діагностування педагогічного процесу;

- способи і засоби оптимізації педагогічного процесу;

- результат формування МКК студентів – досвід (когнітивний, емоційно-ціннісний, комунікативно-діяльнісний);

- показники сформованості міжкультурної комунікації: якість знань студентів, рівень МКК, особистісні якості (толерантність).

Аналіз моделі формування міжкультурної комунікації показав, що вона є інваріантною до навчального закладу; її структурно-функціональна повнота забезпечує логіку здійснення педагогічного дослідження. Методологічною основою проектування окремих компонентів моделі формування МКК є:

- факторний підхід для обґрунтування актуальності проблеми, наукового апарату дослідження, визначення умов і вимог вирішення проблеми тощо;

- системний, культурологічний, кібернетичний, інтервальний підходи до розробки теоретичних засад формування МКК;

- системний, інтервальний, технологічний підходи до проектування технології формування МКК.

Принцип системності було застосовано для визначення системи факторів, що впливають на процес формування МКК, відповідної їм системи суперечностей, а також системи педагогічних умов і вимог, які дають змогу знизити рівень їх дії, підвищити ефективність процесу. Системний підхід дав можливість визначити сутність діяльності з формування МКК, розробити моделі педагогічної системи та її компонентів, що забезпечують здійснення процесу.



Кібернетичний підхід було використано для створення педагогічної системи як системи управління діяльністю з міжкультурної комунікації суб'єктів, розгляду зв'язку організації й управління як взаємообернених процесів, визначення системи дидактичних засобів управління на діалогічних засадах, які уможливають перехід від прямого управління з боку педагога до співуправління й самоуправління.

Інтервальний підхід дав змогу розкрити сутність процесів у педагогічній системі як тривимірних, що ґрунтуються на процесах організації як впливу на особистість учнів, управління як впливу на їх діяльність, а також спілкування в прямому і зворотному напрямках. Системоутворювальним фактором для цих процесів у статистиці виступає мета. Компоненти педагогічної системи мають бути розробленими так, щоб вони дали змогу здійснити організацію, управління і спілкування. Так, наприклад, зміст освіти має включати відомості стосовно значення дисципліни для організації міжкультурної комунікації (іноземна мова, культурологія, психологія, економіка, менеджмент тощо); методи і форми діяльності суб'єктів мають ґрунтуватися на здійсненні інтерактивного навчання.

Культурологічний підхід – потужний засіб оптимізації педагогічної системи – дав змогу розробити її компоненти як цінності для суб'єктів, вирішити питання переходу від прямого управління діяльністю до самоуправління через вибір принципів здійснення МКК, зокрема специфічних (діалогічність і міжкультурна толерантність), методів, засобів і форм спільної діяльності суб'єктів.

Системний підхід до розробки технології процесу МКК дав змогу обґрунтувати систему етапів, що реалізують функціонально повну сукупність діяльності: орієнтування, пізнання, перетворення, коригування. Кожному етапу відповідає системоутворювальний фактор: на етапі орієнтування це організація; на етапах пізнання і перетворення – управління; на етапі оцінювання й коригування – спілкування між суб'єктами.

Технологічний підхід вимагає проектування засобів впливу на особистість і діяльність під час реалізації всіх необхідних її видів: на етапі орієнтації це сукупність проблем, які можуть бути вирішеними за допомогою організації міжкультурної комунікації, на етапі пізнання – об'єкти МКК як багатовимірні сутності, на етапі перетворення – характеристики об'єктів, які необхідно оцінити і прийняти рішення стосовно їх коригування, на етапі спілкування – результати МКК як цінності для суб'єктів. Засобами управління, організації та спілкування є алгоритми здійснення факторного, системного й інтервального підходів, евристики для вирішення ситуацій, що складаються під час МКК на кожному етапі.

**Висновки.** Розгляд структурно-функціональної повноти дослідження з педагогіки дав змогу обґрунтувати інваріантну методологічну систему (на прикладах дистанційного навчання, формування міжкультурної комунікації майбутніх фахівців), яка включає:

– факторний підхід стосовно доведення актуальності проблеми, розробки наукового апарату, педагогічних вимог і умов визначення особли-

востей досліджуваних об'єктів, способів і засобів їх пізнання і перетворення;

– системний, культурологічний, інтервальний і кібернетичний підходи до проектування педагогічної системи як багатовимірної: організації, управління, а також спілкування суб'єктів з метою формування досвіду діяльності та професійних особистісних якостей, притаманних представникові певної спеціальності;

– системний, культурологічний, інтервальний і технологічний підходи до проектування технології здійснення процесів у педагогічній системі, а саме: етапів, де відбувається функціонально повна сукупність видів діяльності (орієнтувальна, пізнавальна, перетворювальна, контрольно-рефлексивна), яким відповідають системоутворювальні фактори (організація, управління, спілкування) і система засобів досягання мети за умов формування культури діяльності та культури управління діяльністю з боку суб'єктів.

### **Література**

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Новий тлумачний словник української мови : в 4 т. / уклад. : В. Яременко, О. Сліпущко. – К. : АКОНІТ, 1999. – Т. 3. – 927 с.
3. Человек: Философские аспекты сознания и деятельности / Т.И. Адуло, А.И. Антипенко, Е.И. Алексеева и др. ; под ред. Д.И. Широканова, А.И. Петрущика. – Минск : Наука и техника, 1989. – 208 с.
4. Дмитренко Т.О. Управління навчальною діяльністю студентів : методичні рекомендації / Т.О. Дмитренко. – Х. : ХІІІ, 1993. – 70 с.
5. Ярьсько К.В. Культура управління навчальною діяльністю студентів / К.В. Ярьсько. – Х. : ХНУРЕ, 2004. – 235 с.
6. Лекторский В.А. Философская энциклопедия : в 5 т. / В.А. Лекторский. – М. : Политиздат, 1967. – Т. 4. – 320 с.
7. Колбіна Т.В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Т.М. Колбіна. – Х. : ІНЖЕК, 2008. – 392 с.

ДРОЗДОВА І.П.

## **НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ ВНЗ**

Володіння мовою професійного спілкування – це не тільки сформованість мовної компетенції (норми сучасної української літературної мови, фахова термінологія, специфіка побудови граматичних конструкцій, текст та дискурс), а й уміння використовувати ці знання на практиці, доречно поєднувати вербальні та невербальні засоби спілкування відповідно до мети, ситуації спілкування, тобто досконала сформованість фахових комунікативних навичок.



Величезну роль у навчанні мови відіграє виховання інтересу студентів до предмета, що вивчається. Спираючись на інтерес, який виявляють студенти до навчання мови, викладач може більш успішно вирішувати поставлені завдання. Виховання інтересу до предмета в процесі його засвоєння – одна з найважливіших і найнеобхідніших проблем методики, хоча щодо навчання мов ця проблема розроблена недостатньо.

**Метою статті** є визначення методичних прийомів навчання граматики на матеріалі фахових текстів як передумови розвитку інтересу до занять з української мови для студентів ВНЗ у процесі формування професійного мовлення засобами української мови.

Студент виступає як суб'єкт навчальної діяльності, що насамперед визначається мотивами. Два типи мотивів характеризують переважно навчальну діяльність – мотив досягнення і пізнавальний мотив [4, с. 185]. Останній є основою навчально-пізнавальної діяльності людини, відповідає природі його мисленнєвої діяльності. Ця діяльність виникає в проблемній ситуації і розвивається при правильній взаємодії і відносинах студентів і викладачів. У навчанні мотивація досягнення підпорядковується пізнавальній і професійній мотивації. Сутність мотивації як психологічної категорії розглядається в працях Л. Божович, П. Гальперина, В. Давидова, І. Зимньої, О. Леонтьєва, А. Маркової, В. Моргуна, С. Рубінштейна, Н. Тализіної, Д. Ельконіна та ін.

Під інтересом у методичному плані розуміється таке ставлення студентів до предмета, у якому виникає свідоме прагнення, бажання усвідомлено сприймати і пізнавати вивчене, що виражається в активному сприйнятті здобутих знань. Дослідники (А. Вербицький, В. Лисовський, П. Якобсон) розрізняють різні психологічні мотиви, які сприяють підвищенню інтересу до того чи іншого предмета [1; 2; 8]. Зупинимося на деяких із них, що добре відомі й набули значного поширення:

- 1) цікавість матеріалу, на якому побудовано навчання;
- 2) особистість викладача і методичні прийоми, які він використовує;
- 3) усвідомлення практичної потреби в знаннях з предмета (окремих його тем і системи мови в цілому).

Не заперечуючи значення всіх перелічених мотивів, що беруть участь у формуванні інтересів до навчання, ми зупинимося на останньому. Усвідомлення практичної користі предмета є одним із найпотужніших спонукальних стимулів до його пізнання. Цей загальний принцип виховання свідомості в навчанні повною мірою стосується навчання української мови у ВНЗ нефілологічного профілю.

На нашу думку, взаємозв'язок сучасного ринку праці з підготовкою студентів-нефілологів з української мови з метою формування професійного мовлення реалізується (здійснюється) за допомогою *професійно орієнтованого підходу* як найбільш доцільного, оптимального і затребуваного в сучасних умовах модернізації вищої школи України згідно з вимогами до навчання за принципами Болонської декларації і нової парадигми мовної

освіти щодо формування змісту і дидактичної технології навчання української мови у вищій школі.

Успіх мовного професійного спілкування, грамотного українськомовного професійного мовлення залежить від мовця як особистості, його знання сучасної української літературної мови як основи професійного спілкування, вміння використовувати ці знання і втілювати інформацію в текст і дискурс залежно від мети, мовної ситуації тощо.

У багатьох працях психологів, психолінгвістів та методистів (В. Беспалько, О. Горошкіна, М. Пентиліук, Т. Серова, Т. Симоненкова, Л. Федотова, Г. Шелехова) розуміння під час опрацювання текстів, особливо науково-навчальних, характеризується як складний мисленнєвий процес, що містить розпізнавання мовних засобів і співвіднесення їх із ситуацією контексту на основі попереднього мовного досвіду читача.

Таким чином, компонентами мовного професійного спілкування є:

- особистісний чинник у професійному спілкуванні;
- мова як засіб професійного спілкування, формування та розвитку професійного мовлення;
- текст або дискурс (зв'язаний текст у єдності з позамовними, зокрема прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими чинниками, або текст в аспекті подій чи мовлення як цілеспрямована соціальна дія чи компонент взаємодії людей і механізмів їх свідомості як мовне втілення інформації під час професійного спілкування).

Методика викладання мов усебічно розглядає питання: “Як навчати?”. Не менш важливим, на наш погляд, є питання: “На чому навчати?”, тобто першочергового значення набуває питання про змістовий матеріал, на якому побудоване навчання мови.

Навчання української мови в нефілологічному ВНЗ будується на граматичній основі. Однак навчання граматики не є самоціллю. Воно не є ознайомленням студентів із певним видом норм і правил (це вони вчили у школі і теоретично знають), а має суто практичний характер, підпорядковується цілям розвитку активного мовлення студентів.

Під час вивчення курсу “Українська мова за професійним спрямуванням” мета навчання граматики полягає у формуванні в студентів граматичних навичок у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності у межах визначеного програмами граматичного мінімуму. Комунікативна мета навчання граматики у немовному ВНЗ дає змогу сформулювати основні вимоги до обсягу граматичного матеріалу, що підлягає засвоєнню: він має бути достатнім для користування мовою як засобом професійно орієнтованого спілкування у заданих програмою межах і реальним для засвоєння його в умовах кредитно-модульного навчання.

Студентам важливо розуміти не тільки граматичні правила, а й виробити відповідні навички їх застосування, виконуючи писемні й усні завдання. Ми повинні дати студенту в руки знаряддя орієнтування у фактах мови, систематичні знання з граматики і навчити його бачити зв'язок думок за тим нагромадженням термінологічної лексики та конструкцій нау-

кового стилю мовлення, що подані в текстах за фахом. Говорячи про формування і розвиток професійного мовлення студентів-нефілологів, слід ще раз підкреслити, що знання з граматики і лексики справляють значний вплив на ефективність навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Враховуючи, що навчання читання фахової літератури залишається найважливішим видом мовленнєвої діяльності у немовному ВНЗ, воно має спиратися на кореляцію знань з граматики і лексики. Від того, наскільки гарно у студентів буде сформована лінгвістична компетентність, залежить ефективність читання, оскільки саме граMATика “цементує” лексичні елементи у зв’язну думку [3].

Навчальний матеріал з української мови, що підлягає вивченню, завжди має бути системно-функціонуючим, придатним до використання в практичній роботі (професійній діяльності). Специфічною особливістю навчання мови є одночасне існування її як предмета вивчення та комунікативного засобу засвоєння. Психологічною запорукою успіху в навчанні мови є усвідомлене студентами відчуття користі, що отримується на занятті, тому вивчення граматичного матеріалу на основі тексту за фахом сприяє активізації мисленнєвої і мовленнєвої діяльності студентів, незмінно підвищує інтерес до української мови, що створює передумови для ефективного засвоєння термінів, термінологічних сполук, специфічних для наукового стилю мовних форм і конструкцій.

Першочергової ролі у зв’язку з цим набуває відбір і організація подання навчального матеріалу, а також закріплення здобутих знань, яке здійснюється на основі спеціально розроблених тренувальних вправ.

Отже, перед викладачем постає важливе завдання відбору навчальних текстів для роботи на заняттях з української мови зі студентами ВНЗ нефілологічних спеціальностей. Тобто у студентів слід розвивати навички орфоепічної, лексичної, граматичної правильності мови на основі роботи з текстами за фахом. Правильність як показник нормативності є принциповою для професійного мовлення, зокрема його культури: порушення правильності передбачає мовленнєву помилку і позбавляє мовлення професіонала тих якостей, що йому притаманні: логічності, точності, виразності, доречності тощо.

Тому студент-нефілолог має оволодіти високим рівнем професійного мовлення на основі навчальних текстів, щоб продукувати їх нормативно, уникати мовленнєвих помилок, закладати засади культури мови взагалі й професійного мовлення зокрема, до реалізації у власному професійному мовленні комунікативних ознак мови в цілому.

Навчальний текст за своїми ознаками та тими функціями, що він виконує в процесі спілкування “адресант – адресат”, належить до наукового стилю мовлення, який, як зазначає Л.І. Мацько, має такі підстилі:

- власне науковий (жанри: монографія, стаття, наукова доповідь, повідомлення, тези);
- науково-популярний (жанри: статті у неспеціальних журналах; науково-популярна література);

– науково-навчальний (жанри: підручники, лекції, бесіди) [6, с. 26].

Навчальні тексти, звичайно, належать до науково-навчального підстилю мовлення, оскільки, з одного боку, вони охоплюють значну частину наукової інформації, абстрактної лексики та великої кількості термінів певної галузі знань, з іншого – виклад характеризується узагальненістю, однозначністю, точністю, ясністю, логізованою оцінністю, аргументованістю та доступністю інформації.

Нас зацікавила думка вченого Г. Зоммера, який під поняттям “навчальний текст” розуміє текст, що використовується в навчальних цілях. Роль основного критерію має не лінгвістичний, а саме дидактичний критерій, функція якого виявляється в породженні нових усних чи писемних текстів [5].

Отже, важливо з метою формування професійного мовлення студентів навчити їх умінню продукувати навчальний текст з урахуванням специфіки та ознак підстилю, до якого вони належать, а саме: науково-навчального. З цією метою необхідно до системи роботи над розвитком професійних фахових умінь включати комплексні блоки комунікативних завдань, ґрунтовне опрацювання яких сприятиме динаміці навичок аналізу, створенню та переробці (трансформації) навчальних текстів.

#### *Характеристика текстового матеріалу*

Після попереднього аналізу зразків науково-навчальної літератури ми відібрали тексти, різні за фахом. При доборі текстів використовувалась різноманітна наукова література, широко представлена фаховими журналами, збірниками тощо. Відібрані тексти було насичено граматичними формами і конструкціями, що підлягають вивченню за програмою курсу “Українська мова професійного спілкування”, побудовані на найбільш уживаній для визначеного профілю літератури термінологічній лексиці.

Однак необхідно пам’ятати, що, крім граматичних відомостей, передбачених програмою, а також поповнення словникового запасу студентів термінологічною лексикою за фахом, навчальний текст виконує своє основне завдання – слугує певним джерелом інформації. Інформативність навчального тексту є певним фактором у відборі та рекомендації для використання на заняттях. Ми використовували тексти пізнавального характеру, близькі за тематикою до спеціальності студентів того чи іншого факультету. За змістом навчальні тексти, що використовуються в нашій практиці, – це різноманітний матеріал, який може виконувати різні завдання: давати студентам-першокурсникам основи сучасних наук, містити стислі відомості з розвитку тієї чи іншої галузі знання в історичному аспекті, ознайомлювати з досягненнями науково-технічного прогресу, відкриттями, винаходами українських та зарубіжних учених.

Як показує практика роботи, навчальні тексти, що відрізняються цікавістю, викликають незмінний інтерес, краще запам’ятовуються. Елемент цікавості відіграє певну позитивну роль, сприяючи виникненню та розвитку інтересу в студентів і полегшуючи роботу викладача. Із цією метою корисно як з додатковим матеріалом ознайомлювати студентів із повідом-

леннями, які містяться в технічних, науково-популярних журналах під рубрикою “Чи знаєте ви?”, що містять цікаву інформацію про новини науки і техніки. Ознайомлення з цим розділом також підпорядковане основній меті – розширенню відомостей з фахових питань. Ознайомлення із термінологічною лексикою, а також використаними граматичними конструкціями наукового стилю мовлення проводилось нами на матеріалі науково-навчальних текстів.

Відбір відповідних науково-навчальних текстів як навчальних для використання на занятті, забезпечення їх системою лексико-граматичних вправ набуває, таким чином, першочергового значення. Не менш важливим є питання про мовні особливості текстів.

*Вимоги до навчальних текстів за фахом та вправ.*

З одного боку, метою навчання будь-якої мови є оволодіння усією системою мови, усіма можливостями її виразних засобів. З іншого боку, кожний викладач-практик знає, що велика кількість мовних труднощів, незнайомих термінів, слів і складних граматичних конструкцій знижує інтерес до мови, ускладнює навчання. Отже, слід препарувати мову, раціонально організувати навчальний матеріал, продумано відбирати його з метою оптимізації застосовуваних засобів. Принцип доступності матеріалу – основна вимога, що ставиться до мови навчальних текстів. Зрозуміло, що читання україномовного тексту для російськомовних студентів без його розуміння не може бути названо власне читанням, не може слугувати цілям навчання. Матеріал текстів і вправ має складатися з простих, але фактично вживаних у сучасній мові одиниць. Матеріал навчального тексту має складатися як зі знайомих студенту слів і зворотів мовлення, так і містити нові лексико-граматичні елементи. Лексико-граматичний запас студента з мови майбутньої професії має безперервно розширюватися. Методика допускає наявність 3–5% незнайомих слів-термінів за фахом, розуміння яких випливає з контексту, і певної кількості незнайомої термінологічної лексики, зміст якої розкривається шляхом тлумачення, опису тощо.

Проблема норми введення нових елементів у методиці розроблена мало. З нею нерозривно пов’язана проблема повторності цих нових елементів. Якщо повторність недостатня, то значна частина нового матеріалу не буде засвоєна. Планомірність уведення нової лексики і забезпечення достатньої повторності досягається шляхом відповідних лексичних вправ.

На заняттях з української мови за фаховим спрямуванням нами використовуються навчальні тексти, невеликі за обсягом із частково усунутих мовними труднощами. У зв’язку з цим навчання професійного мовлення відбувається в процесі усвідомлення студентами відповідних спеціальностей структурних компонентів висловлювання відповідного жанру – моделі тексту. Це дає змогу розгортати й удосконалювати роботу з написання конспектів лекцій, рефератів, анотацій, інших жанрів письмових робіт, застосовуваних у навчанні у вищій школі.

Нам імпонує думка Н. Непийводи, яка зазначає: “Організуйте текст – і найменший нюанс вашої думки дійде до читача” [7, с. 57]. Дослі-

дниця вважає, що слід обов'язково ознайомлювати учнів з метатекстовими операторами – мовленнєвими конструкціями, що вживаються в текстах для переходу від однієї частини тексту до іншої, при узагальненні викладеного тощо.

Необхідно більш детально зупинитися на тому, як проходить робота з рекомендованими для занять навчальними текстами. Кожний текст забезпечений словником незнайомих термінів і виразів, при поясненні яких використовуються традиційні прийоми семантизації: переклад російською мовою, тлумачення, опис, підбір антонімів, синонімів тощо. Найбільш уживані конструкції наукового стилю мовлення для наочності виносяться в рамку. Система “питання – відповідь” дає змогу контролювати розуміння тексту. Лексичні і граматичні вправи (завдання), що додаються до тексту, дають можливість закріпити граматичні форми і лексичний матеріал.

Інакше кажучи, система вправ має бути не просто підбором вправ, нехай навіть і найефективніших, спрямованих на формування і розвиток тих чи інших навичок і вмінь. Кожна вправа системи є ланкою ланцюга або спіралі, має чітко означену мету, зорієнтовану на формування і розвиток тієї чи іншої навички або вміння, що є складовими важливого комунікативного вміння.

Значний обсяг і повторюваність мовного матеріалу сприяє ефективному його засвоєнню. Чим більший обсяг мови подається або відтворюється студентами, тим більше вони засвоюють. Різноманітні вправи також необхідні, оскільки вони дають можливість встановити міцний зворотний зв'язок зі студентами. Завдання в цьому випадку стандартизоване, що дає можливість отримати відносно достатні відповіді студентів з різними рівнями підготовленості. Використання різноманітних вправ не тільки гарантує, що більшість студентів у групі досягне результату від тренування, а й здійснює позитивний вплив на ставлення до предмета і мотивацію студентів, оскільки такі вправи зорієнтовані на успіх і забезпечують автономність навчання студентів.

Процес формування граматичних навичок з опорою на свідомість ми розуміємо як вироблення у студентів усвідомлюваного уявлення про сферу вживання, функції, способи утворення конкретних граматичних явищ наукового стилю української мови, тобто вироблення апарату управління граматичним діями. Далі має йти автоматизація свідомо контрольованих студентами граматичних операцій у процесі виконання різноманітних вправ для здобуття умінь і навичок професійного мовлення.

Наводимо як зразок скорочений навчальний текст та орієнтовні завдання до нього для студентів факультету інженерної екології міст.

#### *МЕТАЛЛЫ ЛЕГЧЕ ВОДЫ*

*Можно ли металл резать ножом? И даже костяным, которым обычно разрезают страницы книг? Мять пальцами? Расплавить теплом руки? И, наконец, может ли металл плавать в воде?*

*На первый взгляд, вопросы эти кажутся странными. В жизни мы привыкли иметь дело с твердыми, тугоплавкими металлами... Однако су-*

*ществуют металлы мягкие, как воск, не тонущие в воде, плавящиеся от тепла руки.*

*При взаимодействии с водой они дают сильные щелочи. Поэтому их называют щелочными металлами. Это литий, натрий, калий, рубидий и цезий. Щелочные металлы очень активны. Поэтому их хранят в сосудах с керосином. Если же бросить в воду маленький кусочек, например, натрия, он превратится в сверкающий шарик и, как живой, забегает по воде. При этом большое количество металла может вызвать взрыв.*

*Следовательно, необычная активность щелочных металлов объясняется слабой связью единственного внешнего электрона с атомом. Три щелочных элемента – литий, натрий, калий – не тонут в воде. Удельный вес лития, например, почти в два раза легче воды.*

*/Из книги “Путешествие в страну элементов”/.*

### **Завдання 1**

1. Перекладіть текст українською мовою.
2. Визначте тематичну належність тексту.
3. Скажіть, студентам яких спеціальностей може бути адресований такий текст?
4. Визначте характер тексту (опис, розповідь, міркування, повідомлення, репортаж, викладення або монтаж різних структурних типів тексту: діалог із читачем тощо).
5. Визначте стиль тексту (суспільно-політичний, науковий, науково-популярний, документальний, інструктивний та їх варіанти).
6. Прогляньте зроблений переклад тексту (використовуйте прийоми оглядового читання) і визначте, чим цікавий текст для складання монологічного висловлювання за темою, за певним планом, із певною спрямованістю, орієнтацією на певного співрозмовника або певну аудиторію.
7. Сформулюйте головну думку тексту.

### **Завдання 2**

1. Прогляньте зроблений переклад тексту і назвіть слова, що вживаються для узагальнення сказаного або вказують на підсумок, висновки.
2. Випишіть з тексту слова, що вказують на перехід від однієї закінченої думки до іншої.
3. Прогляньте текст і виберіть ключові слова для передачі його основного змісту.
4. Випишіть із тексту речення, що передають основний зміст тексту.
5. Складіть тези, що передають основні думки (основний зміст) тексту.
6. Відзначте уже відому вам і нову інформацію в тексті.

### **Завдання 3**

1. Складіть письмовий переказ тексту. Виберіть для цього 7–8 речень, які передають основний зміст тексту. Додайте до них фрази мовленнєвого оформлення монологічного висловлювання.
2. Передайте основний зміст тексту. Використовуйте для цього заміни слів і перефразування.

3. Перекажіть викладену в тексті інформацію, додаючи відому вам раніше.

4. Складіть план монологічного висловлювання за визначеною темою (проблемою), добираючи до нього інформацію з тексту. Якщо інформації замало, доберіть із додаткових текстів.

Досвід проведеної роботи з використання текстів за фахом як навчального матеріалу на заняттях з української мови для формування професійного мовлення незмінно підвищує інтерес до предмета, сприяє накопиченню в активному словниковому запасі студентів термінологічної лексики, ознайомлює з найбільш характерними граматичними конструкціями наукового стилю мовлення. Студенти, не маючи навичок використання спеціальної лексики на початковому етапі навчання, достатньою мірою оволодівають лексико-граматичним матеріалом у кінці навчання, що створює передумови для ведення бесіди в професійному плані й умінь користуватися спеціальною науково-навчальною й виробничо-технічною літературою, тобто матеріали, що мають найбільш інформативну цінність для тих, хто навчається у ВНЗ з метою здобуття відповідної професії. Усвідомлення практичної необхідності предмета, що вивчається, і виникнення зацікавленості в його вивченні є вирішальними передумовами для досконалого оволодіння системою української мови в цілому.

**Висновки.** Можна зробити висновок, що реалізація сучасної концепції мовної освіти на основі професійно орієнтованого принципу дає змогу формувати лінгвістичну компетенцію в студентів, необхідну для здійснення професійного спілкування, забезпечує якісне навчання української мови і тим самим підвищує рівень підготовки майбутніх фахівців.

### Література

1. Актуальные проблемы теории и практики нравственного воспитания студентов : межвуз. сб. / ред. кол. В.Т. Лисовский и др. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – 205 с.
2. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М. : НИИ ВШ, 1986. – 258 с.
3. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю / О.М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
5. Зоммер Г. Типы письменных учебных текстов для развития говорения и письма / Г. Зоммер // Вопросы лингвистики и лингводидактики : материалы конф. – Краков : МАПРЯЛ, 1996. – 23–24 апр. – С. 223–228.
6. Мацько Л.І. Культура української мови : навч. посіб. / Л.І. Мацько, Л.В. Кравець. – К. : Академія, 2007. – 360 с.
7. Непийвода Н. Сам собі редактор: порадник з української мови / Н. Непийвода. – К. : Укр. книга, 1998. – 170 с.
8. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.



## ОСНОВНІ МОЖЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Інформаційні та комунікаційні технології за короткий час стали невід'ємною складовою сучасного суспільства. У багатьох країнах світу вільне володіння цими технологіями є складовою базової освіти. Впровадження в освіту інформаційно-комунікаційних технологій сприяє підвищенню її якості, а також удосконаленню організації освітнього закладу та управління ним. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у системі управління загальноосвітніми навчальними закладами є особливо необхідним, оскільки саме управлінські рішення спроможні змінити всю систему в цілому, а від їх правильності та своєчасності залежить ефективність освіти. Впровадження інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу оптимізувати процес обміну інформацією, зменшити обсяг роботи керівника навчального закладу та приймати ефективні управлінські рішення [2].

*Метою статті* є висвітлення основних можливостей сучасного програмного забезпечення для інформатизації управлінської діяльності керівника освітнього закладу.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) та все більше застосування їх у різних галузях освіти створюють основу для широкого запровадження комп'ютерних комплексів автоматизації управління навчальним закладом у системі середньої освіти.

Використання ІКТ в організації та плануванні діяльності загальноосвітнього навчального закладу забезпечує:

- підвищення ефективності навчального процесу;
- управління з використанням результатів попередньої діяльності;
- прийняття більш ефективних управлінських рішень;
- підвищення об'єктивності в оцінюванні діяльності вчителів та учнів;
- підвищення ефективності управління пізнавальною діяльністю учнів;
- прийняття більш виважених рішень, які стосуються підвищення результативності навчання;
- оперативний доступ до організаційної інформації стосовно діяльності освітнього закладу;
- економії як матеріальних, так і людських ресурсів;
- вільний час на вирішення важливих питань;
- скорочення обсягу рутинної роботи.

Нині формується ринок готових програмних систем, які використовуються для автоматизації управління навчальним закладом. Серед них “Ефективна школа — XXI”, “Персонал”, “Універсал” [6], “Net Школа

Україна” [4], “UNIS School” [1]. Ці програми призначені для ведення баз даних, управління шкільними процесами, складанням розкладу занять, ведення електронних журналів, складання звітів (ЗНЗ-1, РВК-76, РВК-83 тощо). Програми враховують відомості про інфраструктуру закладу (корпуси, поверхи, кабінети, класні кімнати тощо), викладацький склад, учнів, їх батьків чи опікунів, навчальні предмети, навантаження, санітарні норми, навчальні плани закладу, навчальні програми окремих предметів, відомості про класи та їх кількість. Існують програми, які дають змогу вести бази даних за вузькою специфікою:

- “Мікрорайон” – враховує відомості про контингент дітей шкільного віку, які мешкають у певному районі;
- “Кадри” – враховує відомості про кадровий склад закладів освіти;
- “Річний план роботи загальноосвітнього навчального закладу” – дає змогу керівнику загальноосвітнім навчальним закладом протягом року оперативно вносити зміни в алгоритми управління соціально-педагогічної системи ЗНЗ; групувати інформацію за конкретним документом, заходом; вибирати всі заходи, які заплановані на визначений період часу: день, тиждень, місяць, семестр, навчальний рік;
- “Бібліотека” – дає змогу вести облік навчальної, методичної, періодичної та іншої літератури, облік читацького контингенту, облік відвідування бібліотеки учнями тощо;
- “Атестація”, “Шкільна мережа”, “Табель відпрацювання робочого часу”, “Тарифікація”, “Фінансово-господарська діяльність” – дають змогу систематизувати, автоматизувати і зробити ефективнішою діяльність учасників управління ЗНЗ.

Для складання розкладу занять розроблено програми “Автор”, “Ректор”, “Курс – розклад” [5].

Важливим напрямом роботи із застосуванням комп’ютерної техніки є проведення педагогічного моніторингу в закладі із застосуванням програмного засобу “Monitor07”. Проведення педагогічного моніторингу включає в себе:

- використання базових кваліметричних моделей для аналізу діяльності учнів, учителів, адміністрації, навчального закладу;
- самоаналіз та порівняльні діаграми діяльності учасників освітнього процесу;
- проведення атестації вчителів школи;
- за даними відстежень проводиться координація діяльності всіх учасників загальноосвітнього процесу;
- аналіз висновків про динаміку змін і поточне коригування ділянок діяльності закладу.

Використання комп’ютера в роботі шкільної психологічної служби дає змогу підвищити ефективність її роботи за рахунок використання автоматизованих тестів і створення необхідних банків даних.

Аналізуючи ринок готового програмного забезпечення, загальноосвітні навчальні заклади самостійно приймають рішення щодо застосування тієї чи іншої програмної системи.

Водночас більша частина таких систем підтримує тільки певний набір функцій, пов'язаних з управлінням навчальним закладом, має певну структуру даних, яка не дає змоги забезпечити горизонтальний (від одного закладу до іншого) та вертикальний (інформація для органів управління освітою на рівні міста, області, держави) обмін даними, що мало б переваги, такі як: забезпечення гнучкої й мобільної мережевої взаємодії освітніх установ і органів управління освітою для вдосконалення інформаційного обміну та поширення ефективних рішень; автоматизація документообігу системи освіти регіону з метою переходу на безпаперове діловодство; підвищення точності, достовірності звідної інформації, типових статистичних звітів з кадрів, контингенту учнів, підсумків навчального процесу тощо; створення єдиної системи моніторингу та оцінювання якості освіти, спрямованої на забезпечення об'єктивної оцінки якості на всіх рівнях; підвищення ефективності процесу управління за рахунок оптимізації документообігу, вдосконалення захисту інформації; інтеграція всіх інформаційних потоків, характерних для основних видів діяльності, виключення багаторазового введення однієї й тієї самої інформації в систему на різних рівнях управління; забезпечення ефективності інформаційно-методичних ресурсів; створення системи дистанційного навчання в системі освіти; економія бюджетних асигнувань в умовах віддаленості деяких установ від районного центру, можливість оперативного спілкування по внутрішньосистемній пошті із співробітниками шкіл, фахівцями органів управління освіти, а також з учнями й батьками.

Для підтримання процесу інформатизації управлінської діяльності загальноосвітнього закладу на різних рівнях необхідно: 1) розробити нормативно-правову підтримку процесу інформатизації на державному та регіональному рівні; 2) удосконалити матеріально-технічне забезпечення навчальних закладів; 3) створити спеціалізоване програмне забезпечення, тобто програмні продукти, розраховані саме на вирішення комплексних управлінських завдань; 4) розвивати інформаційну культуру працівників системи управління освітою під час підвищення кваліфікації.

Реалізація зазначених питань у Запорізькій області відображається в нормативних документах. У розділі V "Програми розвитку освіти Запорізької області на 2010–2012 роки" поставлено завдання упорядкувати інформаційний освітній простір у кожному регіоні області; включити в його структуру освітні середовища навчально-виховних закладів, їх організаційну, навчальну та методичну складові, бібліотечно-інформаційні центри, медіатеки загальноосвітніх закладів; забезпечити придбання та впровадження закладами освіти апаратного та програмного забезпечення для підтримки організаційної й управлінської діяльності. Для створення єдиного освітнього простору області необхідно визначити базову програму, яка має три рівні: рівень навчального закладу, рівень районного відділу (управління) освіти та методичного кабінету, рівень обласного управління та інституту післядипломної педагогічної освіти. Кожна повинна вирішувати свої завдання.

Впровадженням програми на рівні закладу необхідно вирішити такі завдання.

1. *Ведення баз даних кадрового складу*: додавання, редагування даних про працівників: прізвище, ім'я, по батькові, дата народження, адреса (реєстрація та фактичне проживання), номери телефонів та електронні адреси (без обмежень кількості), наукові ступені, нагороди, почесні звання, дані про спеціалізацію та кваліфікацію.

2. *Ведення списку учнів, їх батьків або опікунів*: додавання, редагування даних про учнів, їх батьків або опікунів: прізвище, ім'я, по батькові, дата народження, адреса (реєстрація та фактичне проживання), номери телефонів та електронні адреси (без обмежень кількості), клас навчання, дата вступу до навчального закладу, дані про батьків та (або) опікунів, соціальний статус, стан здоров'я; відрахування учнів зі школи; переведення учнів з одного класу до іншого; можливість формування списків учнів за класами, паралелями, іншими підрозділами школи.

3. *Ведення бази даних приміщень*: можливість призначення відповідального за приміщення; розгалуженість приміщень за типами.

4. *Шкільна мережа*: додавання та редагування класів у закладі освіти; можливість визначення мови навчання, профілю та спеціалізації класу, призначення класного керівника класу, закріплення приміщення за класом; додавання учнів до класу; переведення класів у наступний навчальний рік.

5. *Навчальний робочий план*: складання навчальних робочих планів; ведення навчального робочого плану окремих класів, паралелей та закладу; визначення навантаження для класів.

6. *Облік та управління замінами*: облік замін, занять з учнями за робочими планами; ведення даних: клас, у якому необхідно провести заміну та на якому уроці; вчитель, який вестиме заміну; предмет, яким замінюється урок; ведення замін – запланованих та підтверджених.

7. *Тарифікація*: розподілення навчального навантаження між викладачами; формування навантаження за класами; внесення змін до навантаження вчителя; перегляд навантаження окремого вчителя, кафедри, всіх педпрацівників школи.

8. *Ведення розкладу занять*: складання розкладу автоматично; складання розкладу вручну; редагування розкладу; формування розкладу з урахуванням кабінетів, класів; друк розкладу для класів; друк розкладу для вчителів.

9. *Автоматичне формування звітів*: можливість формування списків працівників та учнів за заданими параметрами з використанням фільтрів; статистичні звіти для органів “вищого” рівня.

10. *Електронний журнал*: можливість оперативного внесення даних про навчальні досягнення учнів та інформування батьків або осіб, які їх замінюють, формування на основі навчальних балів учнів інформаційних листів для учнів і батьків, виведення середнього бала учня порівняно із середнім балом по класу, динаміка середнього бала учня за певний період,

можливість узагальнення інформації (у тому числі динамічної) у розрізі класу, предмета, вчителя в таблицях та діаграмах.

11. *Електронний аналіз уроків*: можливість фіксування аналізів відвіданих уроків та заходів за допомогою електронних форм, діаграм, графіків накопичувати ці аналізи протягом атестаційного періоду вчителя та здійснювати порівняльний аналіз.

12. *Портфоліо учня, вчителя, закладу*: можливість накопичення протягом певного періоду досягнень усіх суб'єктів навчально-виховного процесу та закладу в цілому.

13. *Ведення та каталогізація баз даних організаційно-методичної документації навчального закладу*:

13.1. Організація та збереження бази наказів, довідок, інформацій, клопотань, протоколів нарад при директорі, педрад та ради школи, звітів за вільною формами.

13.2. Можливість організації вибірки з бази організаційно-розпорядчих документів за певними критеріями (прізвище педагогічного працівника, тип та інші властивості документа).

13.3. Збереження та раціональне використання методичної документації навчального закладу:

– календарне планування, що надає можливість внесення поточних змін відповідно до розпорядчих документів установ освіти різних рівнів;

– довідки внутрішньошкільного контролю за різними напрямками: ведення шкільної документації, організація навчально-виховного процесу, контроль санітарно-гігієнічного стану та виконання техніки безпеки в навчальному закладі;

– подання на педагогічного працівника у зв'язку з атестацією, про нагородження тощо;

– матеріали методичних оперативних нарад.

13.4. Організація збереження електронних навчально-виховних розробок учителів закладу (Портфоліо вчителя, Портфоліо методичного об'єднання).

**Висновки.** Сьогодні основна увага приділяється інформатизації навчально-виховного процесу, створенню відповідної інфраструктури та програмного забезпечення. Однак навчально-виховний процес є суб'єктом управління. Тому не можна позитивно вирішити зазначене питання, не вирішуючи паралельно пріоритетну проблему запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у роботу суб'єктів управління. Досягнення позитивних результатів неможливе в разі відставання в розвитку керівної підсистеми від керованої. Тільки ті керівники, які самі безпосередньо використовують у своїй роботі інформаційно-комунікаційні технології, зможуть ефективно запровадити їх у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів.

Таким чином, новий якісний етап у розвитку освіти в Україні можливий лише за умови інтенсивного запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в управління, тому наведені матеріали свідчать про не-

обхідність подальшого висвітлення питань впливу інформаційно-комунікаційних технологій на управління загальноосвітніми навчальними закладами.

### **Література**

1. Компанія “Дієз-продукт” провідний виробник програмних засобів для національної системи освіти та сучасних рішень для управління освітою [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.diez-product.com.ua>.
2. Кравчина О.Є. Інформатизація організаційно-управлінської діяльності в загальноосвітній школі [Електронний ресурс] / О.Є. Кравчина. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/content/08kojssi.htm>.
3. Лунячек В.Е. Управління загальноосвітнім навчальним закладом з використанням комп’ютерних технологій : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Е. Лунячек. – К., 2002. – 305 с.
4. Офіційний сайт розробників програми “Net Школа Україна” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://net.elnik.kiev.ua>.
5. Офіційний сайт розробників програми “Курс” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ekyrs.org/ua>.
6. Сайт творчої групи В.О. Киричука, розробників комп’ютерних програм “Універсал” та “ПЕРСОНАЛ” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unv.com.ua>.

ЗАХАР’ЄВА І.М.

## **САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Суспільні процеси, що відбуваються в державі, зумовили нагальну потребу в професійно підготовлених фахівцях, які здатні ефективно працювати в сучасних умовах. Процеси гуманізації та демократизації суспільства вимагають підвищення вимог до рівня управлінської культури керівників навчальних закладів. Актуальність теми зумовлена й тим, що керівник закладу освіти має прийняти дуже важливе рішення про переведення самого себе в режим саморозвитку, про початок роботи над собою. Керівники навчального закладу як кадровий потенціал повинні оволодівати новітніми освітніми технологіями та технологіями управління не тільки заради здійснення своєї професійної діяльності, а і з метою організації процесу власного навчання, підвищення своєї майстерності, професіоналізму, компетентності. Тож особливої значущості набуває проблема творчої самореалізації особистості сучасного керівника навчального закладу як менеджера навчально-пізнавального й освітньо-виховного процесу. Такий підхід передбачає безпосереднє здійснення та усвідомлення реалізації функцій самоменеджменту (як на пряму менеджменту) у професійній діяльності: самодослідження, самопрогнозування, самоактуалізації, самоорганізації, самопрезентації, самореалізації, саморегуляції, самокорекції, самовиховання.

*Метою статті* є розкриття самоменеджменту як засобу формування управлінської культури керівників навчальних закладів, визначення цілей і функцій самоменеджменту.

Наукове осмислення проблеми самоменеджменту у вітчизняній управлінській і соціологічній літературі бере початок у середині 90-х рр. ХХ ст. В одній із перших публікацій на цю тему В. Карпічевим зроблена спроба “введення в проблему” самоменеджменту, висунуто на обговорення деякі аспекти моделі самоменеджменту. Трохи раніше термін “самоменеджмент” ввів Л. Зайверт, керівник Інституту раціонального використання часу в Німеччині. Інтерес до цієї проблеми не випадковий. Він зумовлений логікою розвитку управлінських знань.

Самоменеджмент як новий напрям у традиційному менеджменті виник у результаті його психологізації та соціологізації у відповідь на суспільну потребу в більш повному використанні та розвитку творчого потенціалу працівника. Самоменеджмент в управлінні розуміють як послідовне і цілеспрямоване використання керівником ефективних методів, прийомів і технологій самореалізації та саморозвитку свого творчого потенціалу [5].

Більшість описаних у літературі концепцій самоменеджменту побудовані на стрижневій ідеї, навколо якої формується система методик і прийомів роботи над собою щодо реалізації цієї ідеї. У концепції Л. Зайверта це економія свого часу; у концепції М. Вудкока і Д. Френсіса – подолання власних обмежень; у концепції В. Андреєва – саморозвиток творчої особистості; у концепції А. Хроленко – підвищення особистої культури ділового життя; у концепції Б. і Х. Швальбе – досягнення особистого ділового успіху.

Кожен з концептуальних підходів у комплексі з методиками їх реалізації може використовуватися для самооцінювання та саморозвитку ділових якостей працівника, підвищення ним свого ділового потенціалу, що збільшить шанси і перспективи успішного просування службовими сходами. Однак самоменеджмент ділової кар’єри має будуватися на основі розуміння сутності самої ділової кар’єри, знання соціально-психологічних механізмів її здійснення і, перш за все, адаптивно-розвивального механізму [4].

Згідно з концепцією Л. Зайверта, самоменеджмент виконує ряд певних функцій, у вигляді яких представлено щоденне прийняття рішень, різних завдань і проблем. Функції перебувають у певній взаємозалежності та зазвичай реалізуються в такій послідовності:

- 1) встановлення цілей (аналіз і формування особистих цілей);
- 2) планування (розробка планів і альтернативних варіантів своєї діяльності);
- 3) прийняття рішень (прийняття рішень з майбутніх справ);
- 4) реалізація та організація (складання порядку денного й організація особистого трудового процесу для здійснення поставлених завдань);
- 5) контроль (самоконтроль і контроль підсумків; у разі необхідності – коректування цілей).

б) інформація та комунікація (пошук і обмін інформацією, здійснення комунікаційних зв'язків, необхідне на всіх етапах процесу самоменеджменту).

Переваги оволодіння мистецтвом самоменеджменту полягають у такому: виконання роботи з меншими витратами часу, краща організація праці; менше поспіху і стресів; більше задоволення від роботи; активна мотивація праці; зростання кваліфікації; зниження завантаженості роботою; скорочення помилок при виконанні своїх функцій; досягнення професійних і життєвих цілей найкоротшим шляхом.

Цілі для керівника та керованої ним організації мають важливе значення. Вони є точкою відліку планування діяльності й закладені в основу побудови організаційних відносин, на них будується система мотивації. Крім того, цілі є точкою відліку в процесі контролю й оцінювання результатів діяльності певних працівників, підрозділів та організації в цілому.

У теорії сучасного менеджменту виокремлюються певні вимоги до цілеутворення:

- 1) цілі слід чітко формулювати;
- 2) цілі мають бути реалістичними, гнучкими, мати реальні терміни виконання, передбачати перевірку результатів діяльності;
- 3) кожен мету варто розробляти, орієнтуючись на результат, а не на процес діяльності;
- 4) необхідно чітко визначати умови та фактори, від яких залежать цілі;
- 5) перевіряти, регулювати процес реалізації мети необхідно і загалом, і через досягнення конкретних цілей.

Коли визначені цілі, то перед керівником постає питання розробки планів і альтернативних варіантів своєї діяльності. Серед загального кола питань, пов'язаних з організацією праці керівника, особливого значення набуває планування робочого часу. Керівникові дуже важливо визначити свої найголовніші завдання, планувати свій час так, щоб займатися перспективними питаннями, а не тільки вирішенням поточних завдань.

При вивченні стану проблеми раціонального управління робочим часом керівника навчального закладу було використано міні-тест за Л. Зайвертом. Основні змістовні характеристики тесту спрямовані на виявлення того, якою мірою керівник планує свій час або перебуває під владою зовнішніх обставин, не складає список пріоритетів і не дотримується його.

Підсумки результатів дослідження дають змогу констатувати, що 53% керівників намагаються планувати свій час і досягають деяких цілей, якщо дотримуються розставлених пріоритетів, 32% керівників намагаються це зробити, але не завжди достатньо послідовні в досягненні успіху. У 15% керівників можна визначити гарний самоменеджмент. Вони можуть бути взірцем раціонального використання свого часу.

Таким чином, за даними нашого дослідження, 85% керівників навчальних закладів потребують використання самоменеджменту як засобу управління робочим часом.



Організацію особистої праці керівника і підпорядкованих йому фахівців потрібно починати з опису їх робочих місць та закріплення цього опису в посадових інструкціях. Опис робочого місця в апараті управління має складатися з чотирьох елементів:

1) опис завдань (функцій), для вирішення яких існує або створюється робоче місце;

2) опис обов'язків, які покладаються на працівника і впливають із завдань (функцій) на цьому робочому місці;

3) опис прав і повноважень, які забезпечують виконання завдань (функцій) і обов'язків;

4) відповідальність, яка охоплює заходи стимулювання і яка настає в разі дестимулювання працівника.

У структурі посадової інструкції (положення про посаду) мають бути наявні всі вищезазначені елементи. Особливо важливою є наявність у працівника, який займає певну посаду, узгодженості між функціями, обов'язками і повноваженнями.

Аналіз використання робочого часу керівника і впорядкування посадових обов'язків в апараті управління є основою ефективного планування особистої праці керівника.

У практиці планування роботи керівника розрізняють три види планів:

– довготермінові плани роботи, що зазвичай охоплюють річний період діяльності;

– робочі плани, що охоплюють кварталний відрізок часу;

– тижневі плани роботи керівника (графік щоденної роботи).

У тижневих і щоденних графіках роботи керівника встановлюється розпорядок робочого дня. Тижневі чи щоденні графіки роботи складають на основі довготермінових планових завдань і оперативних щоденних завдань. Треба пам'ятати, що пік працездатності припадає на першу половину дня. Цей рівень потім протягом дня не досягається. Після обіду настає спад продуктивності.

Для продуктивної роботи дуже важливо:

– починати день з позитивним настроєм;

– відправлятися на роботу без поспіху;

– перевіряти плани дня;

– з ранку зайнятися важливими завданнями;

– розпочинати справи слід одразу, без “розгойдування”;

– узгодити свої плани з керівництвом;

– уникати дій, що викликають зворотню реакцію;

– уникати незапланованих імпульсивних справ;

– своєчасно робити паузи для відпочинку;

– контролювати час;

– план на поточний день складати напередодні;

– відправлятися додому з гарним настроєм.

Планування роботи керівника завершується блоком прийняття рішень. Саме рішення розглядається як вибір однієї альтернативи з кількох. Загальну схему прийняття рішення можна подати в такому вигляді:

- усвідомлення проблеми;
- вирішення проблеми. При цьому формування блоку прийняття рішення передбачає освоєння (вироблення) вирішального правила, способу розв'язання;
- формування критерію досягнення мети і підходящого вибору способу прийняття рішення;
- перевірка рішення;
- корекція вибору (там, де це можливо).

Виокремлюють два основні типи прийняття рішень: детермінований (побудований на чіткій логіці) й імовірнісний (побудований на прорахуванні найбільш сприятливої ймовірності досягнення мети).

Наступною функцією самоменеджменту є функція контролю. Вона підпорядкована (як і аналіз, планування, організація та регулювання) реалізації основної мети управління: забезпечення стабільності, оптимальності функціонування закладу освіти та переведенню його на вищий якісний рівень.

Контроль має виявляти резерви ефективності (підвищення рівня викладання, виховання тощо). Необхідно поєднувати адміністративний контроль із самоконтролем та взаємоконтролем.

Самоменеджмент містить такі складові, як інформація і комунікація. Адже керівник – особистість, за участю якої розв'язуються всі проблеми навчально-виховного процесу в навчальному закладі. Йому притаманна постійна широка інформованість, ознайомлення з результатами наукових досліджень психолого-педагогічної науки як запоруки якісної освіти.

Усієї науки і теорії щодо управління навчальним закладом керівник може і не знати, але головне, суттєве, що визначає зміст науково-практичної управлінської діяльності, формування процесу примноження необхідних знань та вмінь через організацію самоменеджменту, слід засвоїти. Адже самоменеджмент розуміють як послідовне й цілеспрямоване використання управлінцями ефективних методів, прийомів і технологій самореалізації й розвитку свого творчого потенціалу. А творчий потенціал керівника, який передається педагогічному колективу, допомагає створити умови для організації якісної освіти учнів. Керуючись соціальними вимогами до управління навчальним закладом, управлінці завдяки творчій організації самоменеджменту поглиблюють свої знання з філософії освіти, зі спеціальних прикладних наук, набувають уміння володіти практичним менеджментом, педагогічними технологіями, методикою наукових досліджень, аналізом педагогічної практики, критеріями якості освіти в навчальному закладі.

Поряд із завданнями, які керівники навчальних закладів визначають першочерговими в процесі підвищення своєї управлінської компетенції, важливими складниками самоменеджменту є такі:

- вміння організувати аналіз стану якості освіти учнів та прогнозувати його покращення;

- опанування нових підходів і навичок управління;
- наявність потреби безперервної самоосвіти і саморозвитку;
- ознайомлення з досвідом наукових шкіл управління;
- уміння управляти собою;
- створення концепції і методів управління навчально-виховного закладу, прогнозування перспективи розвитку закладу;
- оволодіння сучасними управлінськими методиками;
- переоцінка свого потенціалу з метою його зростання;
- підвищення вимог до управлінського персоналу, його професіоналізму;
- навчання та підготовка з огляду на зміни в освіті;
- уміння самоорганізуватись за умов самоуправління, саморозвитку управлінців тощо.

**Висновки.** Отже, навчальний заклад потребує нового керівника з людськими і професійними якостями, стилем управління. Важливу роль у процесі підготовки як діючого, так і майбутнього керівника до управління якістю освіти відіграє творча організація самоменеджменту, яка мотивує управлінців до переосмислення свого професійного кредо, до уточнення своєї позиції в процесі розвитку навчального закладу, до свого професійного самовизначення в нових соціально-економічних умовах. За правильної організації самоменеджменту керівник випрацьовує певні, властиві йому підходи до створення програми свого професійного саморозвитку, визначає основні етапи роботи з підвищення своєї професійної управлінської компетентності, створює педагогічному і учнівському колективам умови, необхідні для підвищення якості освіти в навчальному закладі.

#### **Література**

1. Калініна Л. Теоретичні підходи до управління навчальним закладом / Л. Калініна // Директор школи. – 2004. – № 9.
2. Капустина З.Я. Учимся рационально управлять рабочим временем / З.Я. Капустина // Директор школы. – 2004. – № 10.
3. Ковальчук В. Потреба в мотивації творчого потенціалу / В. Ковальчук // Управління освітою. – 2008. – № 21.
4. Лукашевич М.П. Теорія і практика самоменеджменту : навч. посіб. / М.П. Лукашевич. – К. : МАУП, 1999. – 360 с.
5. Тимошко Г. Організація самоменеджменту в процесі підготовки керівника ЗНЗ до управління якістю освіти / Г. Тимошко // Освіта і управління. – 2007. – Т. 2. – № 1.

ЗЕЛЕНСЬКА О.М.

## **ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ**

Глибокі зміни у суспільстві, зумовлені процесом глобалізації, а також науково-технічною революцією, не могли не вплинути на сучасну військово-професійну освіту. Майбутня професійна діяльність випускників

ВВНЗ, пов'язана з виконанням миротворчих операцій під егідою ООН, участю в роботі багатонаціональних штабів, військових навчаннях у рамках програми "Партнерство заради миру" сумісно із Північноатлантичним союзом, військово-дипломатичним корпусом тощо, вимагає міжкультурного спілкування. Без продуктивної комунікації стає проблематичним оперативний обмін інформацією, координація дій, досягнення взаєморозуміння, вироблення оптимальних і взаємоприйнятних військово-організаційних, військово-технічних і військово-інженерних рішень.

У світлі цього провідним завданням військово-професійної освіти постає не тільки формування професійних знань, умінь і навичок, а й підвищення професійної компетентності випускників вищих військових навчальних закладів. Важливою складовою професійної компетенції військових фахівців є здатність спілкуватися, використовуючи різноманітні засоби комунікації для вирішення професійних завдань в умовах поширення міжнародних зв'язків. Зазначені вище вміння забезпечуються полікультурною компетентністю майбутніх військових фахівців, набуття якої можливе лише за умови сформованості в них культури іншомовного спілкування, зокрема професійного.

Актуальні проблеми розвитку культури міжкультурного спілкування знайшли своє відображення у працях як зарубіжних авторів (J.A. Banks, M. Cochran-Smith, J. Gay, G. Gay, W. Fox, T. Howard, T. Lucas, A. Vitlegas), так і вітчизняних науковців (І. Зязюна, І. Родигіної, В. Сагарди, М. Стельмаховича, Г. Філіпчука та інших).

Питанням іншомовного професійного спілкування присвячені дослідження Т. Брік, О. Бордакової, В. Коккоти, М. Вятютнева, Н. Геза, І. Зимньої, О. Петрашук, С. Ніколаєвої, О. Молокович, Н. Гутарьової, О. Фадейкіної, Н. Лаврової, В. Черевко, Н. Завіниченко, М. Заброцького, С. Максименко, L. Bachman, A. Palmer, J. Oller та інших науковців.

Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів вирішувалася як на нормативно-законодавчому (наказ Міністра оборони України "Про затвердження Концепції навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Міністерства оборони України" від 09.06.1998 р. № 229, Положення про Навчально-науковий центр мовної підготовки Збройних сил України, Interpretation of STANAG 6001), так і на науково-практичному рівнях (О. Лагодинський, Г. Попова, О. Фадейкіна).

Проте проблема формування полікультурної компетентності майбутніх офіцерів, уточнення сутності та визначення структури цього феномену ще не здобула глибокого теоретичного обґрунтування. Адже саме полікультурна компетентність курсантів ВВНЗ передбачає їх готовність до подолання труднощів у комунікативних та інших формах взаємодії з представниками різних культурних спільнот у процесі навчальної та майбутньої професійної діяльності.

**Мета статті** полягає у вивченні можливостей навчального процесу в рамках вищих військових навчальних закладів щодо формування полікультурної компетентності майбутніх військових фахівців.

На попередніх етапах дослідження полікультурна компетентність була визначена нами як інтегративна властивість особистості, що виражається через наявність у ній сукупності об'єктивних уявлень і знань щодо певної етнічної культури та реалізується через уміння, навички, моделі поведінки та ціннісні настанови, що сприяють ефективному взаєморозумінню та взаємодії в умовах полікультурного середовища.

На основі аналізу наукових праць М. Голованя, І. Родигіної, В. Сафонової, П. Сисоева [5] ми встановили, що полікультурна компетентність як інтегративне особистісне утворення включає в себе сукупність когнітивного, діяльнісного, емоційного та ціннісного компонентів.

Так, когнітивний компонент у структурі полікультурної компетентності майбутнього військового фахівця включає такі складники: знання культури, історії, географії, побуту та звичаїв іноземних країн; усвідомлення себе полікультурним суб'єктом у рідному середовищі, визначення свого місця, ролі, значущості, відповідальності у глобальних загальнолюдських процесах; розуміння власної відповідальності за мир і життя населення Батьківщини та всього світу; усвідомлення самотності та рівноцінності різних культур, виявлення культурної спільності між представниками різних культурних груп іноземних країн з метою розширення рамок власної групової належності за політичними межами України; розуміння, що групова належність може варіюватися залежно від контексту комунікації та інтеракції; шанобливе ставлення до культурної спадщини людства; розуміння важливості збереження і примноження культурних здобутків і цінностей; неупереджена позиція в оцінюванні представників інших культур, їх національно-психологічних особливостей; поінформованість щодо предмета комунікації та можливості його реалізації у спілкуванні, що забезпечує здатність військових фахівців успішно здійснювати військово-професійну діяльність; знання лексичної, граматичної, фонетичної систем іноземних мов та володіння нормами їх застосування, мовними засобами щодо породження і розпізнавання тексту; володіння екстралінгвістичною інформацією, у тому числі й культурно-країнознавчими відомостями.

Сформованість полікультурної компетентності у курсантів ВВНЗ на діяльнісному рівні передбачає наявність у них таких умінь, здібностей і навичок, як: вмотивовані вміння взаємодії з представниками інших культур; впевненість у собі та своїх силах для здійснення цілеспрямованої комунікації; уміння допомогти співрозмовнику підтримати спілкування, здатність поставити себе на його місце; здатність впоратися із ситуаціями, що виникають у разі нерозуміння партнерів по спілкуванню; уміння досягти взаєморозуміння, вийти з важкого у мовному сенсі становища; здатність до спілкування в різноманітних комунікативних ситуаціях, здійснення мовленнєвої діяльності відповідно до мети комунікації, свідомого вибору форм, типів мовлення тощо; ініціювання та активна участь у діях проти

культурної агресії, дискримінації, вандалізму; уміння сприймати й передавати інформацію, здійснювати позитивну самопрезентацію; володіння способами формування та формулювання думок за допомогою мови та вміння використовувати такі способи у процесі сприйняття і породження мовлення; здатність отримувати, переробляти і передавати іншомовну інформацію у процесі міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Полікультурна компетентність тісно пов'язана з емоційно-вольовою сферою особистості, що знаходить відображення в наявності у майбутніх військових фахівців умінь сприймати й передавати позитивні емоції, прагнення до постійного акумулювання традицій світової культури, а також здатності до емоційного й тактовного відгуку за виклики, інтереси і вчинки людей інших культур і народів; подолання негативних тенденцій, властивих своїй культурі, національному менталітету, упереджень, зниження власної напруженості та напруженості оточення у взаємодії.

Полікультурна компетентність особистості означає також сформованість у неї таких цінностей, як терпимість, толерантність, плюралізм, сприйняття компромісу як основи співіснування та співпраці в полікультурному суспільстві,

Як зазначають науковці (Р. Арцишевський, Т. Брик, І. Родигіна та інші), полікультурна компетентність курсантів може бути сформована під час вивчення різних навчальних дисциплін як природничо-наукового, так і суспільно-гуманітарного циклів. Так, у вивченні природничо-наукових дисциплін полікультурна компетентність курсантів може бути сформована через використання таких форм, засобів і прийомів навчальної діяльності: використання біографічних відомостей та відомостей про внесок учених – представників різних національних культур, зокрема вітчизняних, у розвиток науки, інформація з історії фізичних, математичних, хімічних відкриттів, щодо сумісних та паралельних відкриттів учених у сфері науки і техніки (теорема Остроградського – Гауса, закон Бойля – Маріотта, метод Рунге – Кутта, історія винаходу радіо російським вченим А. Поповим та італійським вченим Марконі); застосовування зарубіжної та вітчизняної художньої літератури для ілюстрації конкретних природничо-наукових явищ, що вивчаються, для пояснення їх сутності, формулювання якісних та кількісних завдань для визначення наукової обґрунтованості тексту; використання як наочних засобів портретів видатних учених, картин відомих художників, що ілюструють ті чи інші наукові явища; наведення історичної інформації щодо розвитку наукових знань у різних країнах; використання елементів народознавства, країнознавства; наведення конкретних прикладів, що ілюструють сучасне економічне та політичне становище у світі та вплив на нього нових досягнень науки й виробництва, воєнних дій у гарячих точках; розв'язання експериментальних задач, які підтверджують результати дослідної роботи та відкриття вчених-фізиків, математиків, хіміків тощо; вирішення завдань історико-культурного, екологічного змісту; проведення інтегрованих занять викладачами як природничо-наукових, так і суспільно-гуманітарних дисциплін, висвітлення зв'язку між природничо-науковими і

суспільно-гуманітарними дисциплінами, реалізація міжпредметних зв'язків; проведення позанавчальних заходів, фізичних, математичних, хімічних тощо тижнів, вечорів із залученням інформації, пов'язаної з розвитком культури, мистецтва та впливом науки і техніки на цей розвиток, і навпаки; характеристика значення конкретних фізичних і хімічних явищ та відкриттів у повсякденному житті і майбутній професійній діяльності, висвітлення позитивного значення науки, а також розкриття її негативного впливу на розвиток цивілізації, характеристика нерозривного зв'язку природи та культури; використання завдань, спрямованих на формування здорового способу життя [4, с. 55–62].

На думку вчених (Т. Бакка, І. Гейко [1], В. Конаржевська [2], П. Сисоева та ін.) значний потенціал змісту дисциплін суспільно-гуманітарного циклу щодо формування полікультурної компетентності курсантів можна використовувати шляхом: розкриття чинників консолідації українського полікультурного суспільства; наведення прикладів подібності та різноманітності, а також взаємодії національних культур у полікультурному суспільстві; наведення відомостей стосовно поліетнічного складу українського суспільства; розгляду значення та впливу історичних подій на розвиток суспільства, порушення проблеми історичної пам'яті; звернення уваги курсантів на архітектурне, образотворче багатство того чи іншого народу; екологічне виховання, на необхідність охорони довкілля, необхідність жити у гармонії з природою; використання інформації стосовно основних релігійних конфесій, наведення прикладів щодо опису релігійних ситуацій у рідному місті (селі), районі, області; надання відомостей стосовно прав національних меншин, наведення прикладів конфліктних ситуацій, що виникають на міжнаціональному ґрунті, та шляхів їх розв'язання; проведення інтегрованих занять, занять-екскурсій, зустрічей з цікавими людьми; рольових ігор, круглих столів з питань культури та мистецтва; застосування нетрадиційних форм організації навчальних занять, наприклад інтелект-шоу, "ерудит-коктейль", літературний салон, літературна вітальня, літературна конференція тощо; сприяння розвитку духовності курсантів через обговорення життєво важливих питань, явищ соціального, політичного, економічного, побутового буття.

**Висновки.** Процес навчання у ВВНЗ має значні можливості для формування полікультурної компетентності курсантів, зокрема, зміст дисциплін природничо-наукового циклу має неабиякий потенціал у формуванні загальнокультурної компетенції курсантів як важливої структурної складової їх полікультурної компетентності. Вивчення зазначених дисциплін сприяє формуванню в курсанта глобального, загальнопланетарного мислення, вихованню курсанта як "людини світової культури", подоланню культурних упереджень і стереотипів, запобіганню необ'єктивності в оцінюванні внеску вчених – представників різних культур і народів у розвиток науки і техніки.

Вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін орієнтує курсантів на розуміння полікультурності як суспільного явища, сприяють розумінню

самобутності і рівноцінності різних культур, що співіснують на теренах України та у світі в цілому, а також усвідомленню сутності національних відносин, причин виникнення міжнаціональних конфліктів, шляхів їх своєчасного вирішення.

Не применшуючи можливостей зазначених дисциплін у формуванні полікультурної компетентності курсантів вважаємо, що особливе значення у зазначеному процесі належить вивченню іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування та оволодіння культурою країни мови, що вивчається. Саме вивчення іноземної мови дає змогу ознайомитись з іншою етносоціальною культурою, з різними видами державного устрою, життям та побутом однолітків, усвідомити те спільне, що є в народів, які належать до різних культур.

Перспективи подальших досліджень полягають у теоретичному обґрунтуванні та практичному впровадженні до навчального процесу ВВНЗ технології формування ПКК курсантів ВВНЗ.

### **Література**

1. Громадянська освіта : книга для вчителя / Р.А. Арцишевський, Т.В. Бакка, І.М. Гейко та ін. – Л. : ТЕКА, 2002. – 158 с.
2. Конаржевська В.І. Формування критичного мислення майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В.І. Конаржевська. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2009. – 20 с.
3. Лагодинський О.С. Англomовна компетентність у мовленні як об’єкт кваліфікаційного тестового діагностування військових фахівців / О.С. Лагодинський // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – 2007. – № 18–19. – С. 89–97.
4. Родигіна І. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. Родигіна. – Х. : Основа, 2008. – 112 с.
5. Сафонова В.В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения иностранному языку / В.В. Сафонова, П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – С. 10–16.

ЗУБЦОВА Ю.Є.

## **РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ПАТРІОТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ**

Проблема патріотичного виховання як соціального явища цікавила людей з давніх часів. Патріотизм є невід’ємною складовою національної свідомості та самосвідомості і включає в себе прихильність і любов до місця народження та проживання, прояв громадських почуттів, любов до рідної мови, гордість за наукові й культурні досягнення, шанобливе ставлення до історичного минулого Батьківщини, прагнення побачити свою Вітчизну квітучою та заможною, а її людей – щасливими.

На сучасному етапі розробкою та обґрунтуванням організаційно-педагогічних засад громадянської освіти займаються П.В. Вербицька, Н.П. Дерев’янка, Т. Єлагіна, Ю.І. Завалевський, Л.О. Рехтета, М.В. Рудь,



П.І. Корінна. Питання формування національної культури школярів досліджувалось у працях Н.Ю. Дем'яненко, Н.С. Побірченко, Я.І. Журецького. Проблема патріотичного виховання висвітлювалась у працях В.В. Івашковського, В.К. Кіндрата, В.І. Каюкова, В.О. Коваль, О.Г. Коркішко, П.В. Онищука, М.С. Павленка, Р.Р. Петронговського та ін.

Проте в багатьох наукових працях з проблем патріотичного виховання особистості перше місце посідає дослідження громадянських орієнтацій дорослої людини, а сам розвиток, процес становлення та передумови залишаються поза увагою. Питання вивчення рівня сформованості патріотичних якостей у молодших школярів недостатньо висвітлене, обґрунтоване та методично забезпечене.

**Мета статті** – проаналізувати результати вивчення рівня розвитку патріотичних якостей молодших школярів, їх батьків та вчителів початкових класів у сучасній школі.

У ході дослідження ми визначили такі аспекти сформованості патріотичних якостей учнів-початківців:

- наявність загальнолюдських цінностей як основи становлення патріотизму особистості;
- любов до сім'ї, предків, родинних звичаїв і традицій;
- шанобливе ставлення до Батьківщини, рідної мови, культури, історії українського народу;
- засвоєння основ правової культури.

Виходячи зі змісту вищезазначених аспектів роботи з формування патріотичних якостей, ми визначили відповідні критерії, за якими можна з'ясувати рівень сформованості патріотичних якостей. Кожний з виділених критеріїв включає ряд показників, що відображають їх найбільш сутнісні сторони, якісні та кількісні характеристики. У свою чергу, кожен з критеріїв розглядався через показники наявності уявлень патріотичного змісту (змістовий компонент), позитивного ставлення (потребнісно-емоційний компонент) і досвіду практичної діяльності (діяльнісний компонент).

Так, перший критерій відображає рівень сформованості загальнолюдських цінностей і розглядається нами через такі показники, як знання загальнолюдських норм і цінностей, вміння логічно обґрунтовувати дії в ситуації морального вибору; повага до людей і культури інших народів; готовність прийти на допомогу; прояв таких моральних якостей, як чесність, доброзичливість, сумлінність, справедливість, працьовитість тощо.

Другий критерій відображає сімейні цінності особистості і полягає у наявності знань сімейних норм та цінностей; вміння орієнтуватися у сімейному родоводі; позитивного ставлення до сімейних звичаїв і традицій; поваги до старших та допомозі молодшим тощо.

У свою чергу, суто патріотичні цінності відображають наявність знань про державні символи, історію країни, культурні традиції; знання основ правової культури; повагу до державних символів та Конституції України; заохочення до збереження та примноження культурних надбань рідного міста (села) та ін.

Залежно від особливостей прояву цих показників ми визначили чотири рівні сформованості патріотичних якостей. Високий рівень характеризується наявністю чітких уявлень про зміст патріотичної діяльності. Крім того, високий та достатній рівень прояву патріотичних якостей молодшими школярами полягає в стійкому ставленні до загальнолюдських цінностей, у єдності дій і свідомості. Середній рівень, у свою чергу, характеризується епізодичністю поведінки школяра, бо при достатньому рівні знань патріотичної спрямованості такі учні не дотримуються норм і правил поведінки, не виявляють самостійності й активності в колективних справах, проте беруть у них участь. Низький рівень характеризується слабким проявом позитивного досвіду поведінки. Дії таких школярів регулюють вимоги старших, відсутня єдність слова та діла.

Вивчати рівень патріотичної вихованості молодших школярів та вчителів і батьків, що є важливим для нашого дослідження, розпочали теж за трьома напрямками:

1. Визначення рівня загальнолюдських якостей молодших школярів, педагогів та батьків.

2. Діагностика культури відносин між членами сімей молодших школярів.

3. Дослідження патріотичних та громадянських якостей, рівня правової культури школярів та готовності вчителів і батьків до патріотичного виховання дітей.

Включення всіх суб'єктів навчально-виховного процесу в психолого-педагогічну діагностику створило умови для отримання об'єктивної інформації про рівень патріотизму дітей, батьків і вчителів.

Добираючи діагностичний інструментарій для визначення рівня патріотичної вихованості у молодших школярів, з'ясувалося, що об'єктивно оцінити розвиток патріотичних якостей у дітей досить складно: у сучасній літературі практично відсутні методики визначення патріотичних почуттів взагалі і молодших школярів зокрема. Саме тому для створення анкет, підготовки матеріалів бесід та інтерв'ю ми використовували матеріали методик різних авторів, а саме: В.І. Пирогова, О.І. Гаврикова, Н.А. Семенової, Г.В. Слепухіної, В.О. Стрельчук та ін. Підбираючи методи й методики дослідження, ми враховували вікові особливості учнів молодших класів, тому ефективними методами дослідження, які застосовувалися в цій віковій групі, було опитування та спостереження.

Експериментальною базою для проведення дослідження ми обрали дві загальноосвітні школи Шевченківського району міста Запоріжжя (ЗНВК № 63 та ЗНВК № 42). В експерименті брали участь учні 12 класів початкової школи. Всього задіяно було 348 учнів молодших школярів від 6 до 9 років.

Ми розпочали дослідження з визначення рівня загальнолюдської культури молодших школярів. Педагогам було запропоновано протягом року заповнити таблицю "Оцінювання рівня вихованості учнів", у якій на основі власних спостережень, аналізу продуктів діяльності учнів визначався інте-

лектуальний, естетичний рівень розвитку молодших школярів, відображало ставлення до навчання, до себе та до загальнолюдських норм суспільства.

На основі отриманих даних ми визначили середні показники загальної вихованості учнів, на думку педагогів. Серед досліджуваних учнів молодших класів 24% виявили високий рівень вихованості. У свою чергу, достатній рівень вихованості показали 41% учнів, середній – 32% учнів, низький – 3% учнів.

У ході проведення подальшої діагностики ми уточнювали отримані результати, надані вчителями. Так, за допомогою індивідуальної бесіди з'ясували, як учні розуміють основні моральні категорії (“добро”, “щастя” тощо). Використовуючи методику Г.В. Слепухіної “Як вчинити”, було виявлено ставлення молодших школярів до моральних норм [1, с. 169–170]. Отримані результати свідчили про рівень загальнолюдської культури молодших школярів і були використані при визначенні загального рівня сформованості патріотичних якостей учнів.

Оцінювання моральних якостей батьків і педагогів здійснювалося за показником морального розвитку (далі – ПМР), який являє собою середнє арифметичне оцінок значущості для особистості 20 основних моральних цінностей (добро, справедливість, вірність тощо).

Отримані результати ми співвіднесли з відповідями дітей. Цікаво, що в 79% батьків, які мали високий рівень оцінки морального розвитку особистості, діти мали теж високий рівень вихованості. Отже, ці результати переконують: рівень загальнолюдської культури батьків впливає на рівень розвитку загальнолюдських якостей у дітей.

Наступний етап діагностики полягав у дослідженні сімей учнів. По-перше, нас цікавило, наскільки добре діти знають своїх предків. Саме тому учням було запропоновано вписати прізвище, ім'я та по батькові своїх рідних у родовідне дерево. При самостійній роботі в школі тільки 3% учнів змогли вписати імена, прізвища і по батькові другого і третього покоління своїх рідних. Після виконання подібного завдання вдома результати, звичайно, були кращими. Проте все одно тільки 59% сімей змогли згадати прізвища, імена і по батькові рідних до четвертого покоління.

Уточнення знань дітей про свою сім'ю продовжувалося у ході бесіди. Так, виникли труднощі при пригадуванні повних даних про батьків. Тільки 34% учнів змогли точно пояснити, де і ким працюють мама і тато; 5% учнів змогли надати повні дані про місце роботи та посаду бабусь і дідусів; 2% із всіх учнів надали стислу інформацію про своїх прадідусів та прабабусь.

Розповідаючи про сімейні традиції діти згадували в основному святкування днів народження, Нового року та 8 Березня, 35% учнів пригадали ще святкування Різдва, 18% – Великодня, 17% учнів серед свят називали 23 лютого, 3% згадали про травневі свята. Розповідаючи про вільний час, що проводять разом з батьками, діти на перше місце поставили спільний перегляд фільмів (84%), на друге місце – прогулянки у дворі (55%), далі

прогулянки на природі (49%), прогулянки містом (42%), робота та відпочинок на присадибних ділянках (32%), відвідування цирку, театру, кінозалу (31%), екскурсії (12%), відвідування музеїв (2%).

Аналізуючи стан взаємодії батьків з учителями, ми з'ясували, що 89% батьків відвідують школу тільки за запрошенням на батьківські збори або на масові заходи. У питанні виховання дітей покладають більше надії на школу 64% батьків, посилаючись на брак часу для виховання дітей вдома, 63% сімей вважають роботу школи з виховання дітей задовільною, а 20% сподіваються, що такій роботі буде приділено більше уваги.

З'ясовуючи, наскільки добре діти володіють основними поняттями патріотичного змісту, ми запропонували пояснити значення слів: патріот, Батьківщина, рідний край, громадянин, громадянський обов'язок (табл. 1).

Таблиця 1

Розуміння категорій патріотичного змісту	
Поняття	Пояснили, %
Патріот	12
Батьківщина	63
Рідний край	62
Громадянин	9
Громадянський обов'язок	11
n 324	

Зазначимо, що більшість дітей називали “патріотом” людину, яка любить свою Батьківщину. Батьківщиною діти називали Україну (81%), рідний край (17%), місто, де народились і живуть (11%). Рідним краєм більшість дітей називали Україну та рідне місто. Серед відповідей учнів часто були такі: “Місто, де ми живемо”, “Місто, у якому живу я, мої близькі та друзі”, “Місце, де я народився” тощо.

Природно, що виникли певні труднощі при поясненні понять “громадянин” та “громадянський обов'язок”. Так, більшість дітей зовсім не пояснили ці поняття. У своїх відповідях діти громадянином називали “дорослу людину”, “людину, яка працює”, “батьків”. Тільки 4% учнів громадянином назвали людину, яка мешкає в певній країні та дотримується її законів. Громадянським обов'язком діти називали працю (62%), навчання (65%), службу в армії (57%), допомогу батькам по господарству (71%).

Уточнюючи рівень знань дітей про основи правової культури, ми дійшли висновку, що знання основ правознавства мають поверховий характер. Лише 13% учнів визначили Конституцію як основний закон держави, а 2% дітей ще згадали і про свято Дня Конституції. Серед популярних були такі відповіді “Книга про Україну”, “Там написано закони” та ін.

Для виявлення рівня сформованості патріотичних якостей молодших школярів ми використали анкету, розроблену М.С. Павленком [2, с. 171]. Аналіз анкети свідчить про те, що діти молодших класів досить позитивно висловлюють своє ставлення до Батьківщини, проте не всі учні можуть зрозуміти, в чому має виявлятися така любов. Відповідаючи на запитання анкети, діти частіше називали якийсь один аспект прояву свого ставлення,

тобто або гарне навчання, або любов до природи, не поєднуючи ці складові в одне ціле.

У подальшому дослідженні ми вирішили порівняти відповіді, що стосуються особистісного самовизначення вчителів, батьків та виховання патріотичних рис у дітей. Так, типові відповіді на запитання: “Що для Вас означає бути патріотом України?” відображені в табл. 2.

Таблиця 2

**Відповіді батьків і вчителів на запитання  
“Що для вас означає бути патріотом?”, %**

Типові відповіді	Батьки	Вчителі
Любити свою країну	82	91
Працювати та діяти для процвітання країни	34	67
Бути готовим захищати країну	12	23
Добре знати історію, культуру країни	7	35
Брати участь у суспільній та політичній діяльності країни	5	12
Дотримуватися народних традицій, звичаїв	4	56
Укріплення сім'ї, виховання дітей	11	54
Інше	7	4
		<i>n</i> 315

Проте якщо розуміння поняття “патріотизм”, “патріот” у педагогів і батьків практично збігаються, то ставлення дорослих до формування патріотичних якостей у дітей мають суттєві відмінності. Так, 98% вчителів вважає, що виховувати у дітей патріотичні риси потрібно. Вони наголошують на тому, що тільки патріотично свідомі громадяни України зможуть побудувати економічно стабільну державу в майбутньому.

Зовсім інша картина простежується у відповідях батьків. Так, тільки 12% батьків вважають, що потрібно виховувати дітей патріотами, наголошуючи на вплив патріотизму на загальний розвиток будь-якої країни. Натомість 80% батьків не вважають за потрібне виховувати патріотичні риси у своїх дітей.

Відповідаючи на запитання “Чи вважаєте Ви себе патріотом?”, тільки 5% батьків упевнено назвали себе такими. Серед вчителів показник більший: 25% педагогів вважають себе патріотами і тільки 2% такими себе не назвали.

На основі отриманих даних діагностик, ми визначили середній показник вихованості молодших школярів з таких аспектів: загальнолюдська культура, сімейна культура, патріотична культура. Середнє арифметичне рівня патріотичної вихованості ми визначали за формулою:

$$\hat{E}_{i\hat{a}} = \hat{E}_{c\hat{e}} + \hat{E}_{n\hat{e}} + \hat{E}_{i\hat{e}} / 3,$$

- де  $K_{пв}$  – коефіцієнт патріотичної вихованості;  
 $K_{зк}$  – коефіцієнт рівня загальнолюдської культури;  
 $K_{ск}$  – коефіцієнт рівня сімейної культури;  
 $K_{пк}$  – коефіцієнт рівня патріотичної культури.

Таким чином, коефіцієнт патріотичної вихованості і вказує на рівень сформованості патріотичних якостей особистості. Так, високий рівень розвитку патріотичних якостей виявився у 7% учнів початкової школи. У таких учнів патріотичні якості виявляються в єдності змістового, потребнісно-емоційного та діяльнісного компонентів. Достатній рівень сформованості патріотичних якостей було констатовано у 36% дітей. Такі учні при достатньому рівні знань патріотичного змісту мають певну неузгодженість між знаннями та діяльністю. У 48% молодших школярів було виявлено середній рівень розвитку патріотичної культури, що характеризується слабким досвідом суспільно корисної поведінки. У свою чергу, в 6% дітей констатовано низький рівень патріотичних якостей: учні не виявляють зацікавленості до знань патріотичного змісту, мають негативний досвід поведінки.

**Висновки.** Отже, для діагностики рівня сформованості патріотизму було застосовано систему методів та методик для молодших школярів, їх батьків і вчителів. Аналізуючи патріотичні цінності батьків та дітей, ми помітили: якщо ці цінності збігаються, то ми отримуємо високий рівень розвитку патріотичної свідомості школярів. Наведені дані свідчать про недостатню роботу педагогічного колективу та батьків з формування патріотичних якостей у молодших школярів. Вивчення патріотичних цінностей у дітей, батьків та педагогів надало нам інформацію про те, як створити оптимальні умови для розвитку патріотичних якостей.

#### **Література**

1. Слепухина Г.В. Нравственное развитие старшеклассников в социально-педагогическом процессе / Г.В. Слепухина. – М., 2006. – С. 169–170.
2. Павленко М.С. Патріотичне виховання молодших школярів на матеріалі творчості П. Тичини : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / М.С. Павленко. – Умань, 2001. – 238 с.

КАЛАШНИК М.П.

### **ЖАНРОВИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ КОМПОЗИТОРСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ ХХ ст. ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО ТЕЗАУРУСА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

Особливість музичного тезауруса, як і будь-якого іншого, полягає в його структурованості. Це означає, що отримані в цій галузі мистецтва знання об'єднуються за певною ознакою, найважливішою з яких виступає жанр. Володіючи високою мірою типізації життєвих та художніх явищ, жанр є “готовою формою” (М. Бахтін), акумулюючи духовно-пізнавальний досвід і відливаючи його “тверде тіло” – осяжне, підлегле уявному охопленню, відчутне ціле, таке, що позиціонується свідомістю як об'єктивно існуюча даність. Завдяки властивості жанру концентрувати й опредмечувати тенденції, що виникають історично, та одночасно виявляти в них стабільне, незмінне ядро, що пов'язує їх з минулим і майбутнім музичного мистецтва, його вивчення слугує одним з найбільш ефективних наукових

підходів до розуміння суті процесів у музичному мистецтві минулих епох і сучасності, даючи змогу осмислити зв'язок часів і одночасно неповторність кожного з них. У світлі сказаного жанрова складова музичного тезауруса збільшує та централізує окремі уявлення в ряді творів в єдину систему, упорядкувавши знання й організувавши його у великі інформаційні блоки. Це особливо важливо в умовах сучасної педагогіки, яка переходить від методу повідомлення окремих фактів та їх запам'ятовування до оперування масштабними, узагальненими явищами і поняттями.

**Мета статті** – визначити жанровий аспект вивчення композиторської творчості ХХ ст., оскільки він є чинником формування музичного тезауруса студентів педагогічних університетів.

Не є таємницею, що музичне мистецтво недавнього минулого і сучасного далеко не завжди знаходить відгук у молоді, яка навчається. Для того, щоб допомогти їй “обжити” цю незвідану територію, необхідні особливі ключі, одним із яких з успіхом може служити жанр. Звернемося до одного з них, що пов'язує нову і новітню історію музичної творчості, – до партити, і розглянемо, яким чином її характерні межі виявляються у творах ХХ ст.

Протягом тривалого часу жанр партити перебував у потенційному прошарку музичної культури, оскільки конкретно-історичні умови другої половини ХVIII–ХІХ ст. не сприяли поширенню партитних принципів організації цілого. Відродження партити у сучасній творчій практиці зумовлено типологічною схожістю культури бароко та ХХ ст., частково ХХІ ст. Виходячи з наукових даних сучасного музикознавства, можна зробити висновок, що музичне мистецтво останньої третини ХХ ст., що “осягає власну історію” (Г. Григор'єва), закріплює стилістичну множинність сучасної музичної мови як норматив, типологічну домінанту культури. У цьому художньому контексті правомірно розглядати відродження партити як спосіб фіксації на жанровому рівні даної стильової колізії поряд із ренесансом інших жанрів (пасакалії, кончерто гросто, номерної опери тощо), але з тією істотною відмінністю від них, що партита виступає не тільки як репрезент конкретної історичної епохи, а й виявляє її діалогічну природу, що виявляється у втраті “непроникності жанру-роду” [5]. Актуалізація партити у 70–80-х рр. ХХ ст. була зумовлена процесом “знімання” художніх нормативів сучасного мистецтва, виявляючись, таким чином, органічним і законним явищем у цьому історичному контексті. Зразки цього жанру у творчості українських композиторів дають змогу виявити притаманну йому внутрішню динаміку, багатозначність, спрямовані на різні способи втілення діалогізму сучасного музичного мислення.

Поняття “партитність” було висунуто, розроблено й обґрунтовано автором статті в дисертаційному дослідженні й створеній на його основі монографії “Сюїта і партита у фортепіанній творчості українських композиторів ХХ ст.” [4]. Незважаючи на те, що названа робота була присвячена жанровим проблемам на матеріалі фортепіанної музики, у ній містяться аналіз і здобутки для інших виконавських складів, зокрема, інструмента-

льних ансамблів і різних типів оркестру. Це дало спрямованість апробації висунутого терміна на ширшому матеріалі, внаслідок чого була підтверджена його правомірність і пізнавальна цінність, оскільки завдяки застосуванню аналітичного підходу під кутом зору партитності в цілому ряді творів композиторів ХХ–ХХІ ст. розкрилися ті сторони, які не було висвітлено при традиційних методах дослідження.

Ефективність вивчення принципу партитності і його поняття спонукає до подальших вишукувань у цьому ракурсі. У наших міркуваннях ми виходили з того, що кожний жанр може розглядатися як даність і як принцип, з одного боку, як функціонально-семантична система й композиційний інваріант – з іншого. Ця можливість реалізується в співіснуванні термінів “соната” і “сонатність”, “варіації” і “варіаційність”, “фуга” й “фугірованість”, “арія” й “аріозність” та ін. Настільки ж широко існує й термін “сюїтність”, позначаючи певні принципи побудови інструментального (так само, як вокального, оперного, кантатно-ораторіального) циклу, а також тип мислення. Разом з тим, як було встановлено нами в зазначеній праці, самі жанри сюїти й партити володіють не тільки рисами подібності, але й істотними розбіжностями, що дало нам змогу висунути характеристику-визначення жанру партити, відмінну від сюїти. Це, у свою чергу, зумовило висунування терміна “партитність” як основної властивості цього жанру, що здобуває реальне існування як у його межах, так і поза ними. Основну якість партити ми вбачаємо в її здатності “схоплювати” у вигляді миттєвого зрізу різні, існуючі в єдиному часі-просторі культури елементи різних художніх систем, внаслідок чого виникає її специфічна двомовність. У зіставленні й контрастуванні цих елементів у композиції циклу створюється особливий, семантично багатозначний час-простір цілого. Не випадково жанр партити набуває актуальності у переломні епохи, у періоди метаморфози старого-нового, історико-культурного роздоріжжя. Разом з тим “партитність”, як явище більш універсальне, може виникати (в умовах інших жанрів) і в ті історичні часи, коли життя самого жанру партити опиняється в пасиві музичної творчості.

Всупереч традиції, що склалася у вітчизняному музикознавстві, партита розглядається як відносно самостійний музичний жанр, який фіксує певну історико-стильову ситуацію. Партита поєднує “старе і нове”, поліфончне і гомофонне, духовно-релігійне й світське шляхом вільного добору жанрів, що сформувалися у позаренесансній епоху протягом ХVІІ–ХVІІІ ст. Виявляються особливі параметри партитного хронотопу, які полягають у поєднанні різних історико-культурних “світів”. Ключовим поняттям обра-на полістилістика, що об’єднує барокову партиту з музичним мистецтвом ХХ–ХХІ ст. Виходячи зі стадіальності розвитку музичного мистецтва, епоха пізнього бароко і сучасна художня творчість уявляються типологічно близькими і характеризуються заключними фазами середньовіччя і класико-романтичної епохи. Цим пояснюється актуалізація партити в музиці кінця ХХ – початку ХХІ ст., її особливе становище серед інших інструментальних жанрів. Виявлені властивості дають змогу сформулювати питання



про партиту як специфічний жанр, що охоплює всі рівні музичного тексту: стилістичний, драматургічний, композиційний. Але, з іншого боку, партита може розглядатися як певний принцип організації цілого, ширше – як спосіб відображення світу, що дає змогу ввести термін “партитність”. Аналогічно до симфонізму чи сюїтності партитність найбільш повно і вичерпно виявляє себе у родовій якості, але разом з тим може проникати й до творів інших жанрів: симфонії, інструментального концерту, опери, камерного вокального циклу, впливаючи на їх вигляд в цілому. Тому якщо жанр партити відроджується тільки у певній мовній ситуації, то партитність як “модус бачення” до певної міри виявляється універсальною і зустрічається навіть у ті історичні епохи, коли історія жанру на якийсь час “припиняється”.

Прояви партитності розглядаються на прикладах інструментальної музики ХХ ст. “Третя симфонія” Д. Клебанова, “Партита для камерного оркестру пам’яті” Д. Шостаковича В. Бібка; музики ХХІ ст. – четвертий струнний квартет А. Лубченка.

Виникнувши в історико-культурних умовах ХVІІ–ХVІІІ ст., партита стала об’єктивним їх відображенням. Діахронізм мислення епохи бароко, що виявився у взаємодії різних стильових моделей (вони були успадковані від поліфонічної епохи і представляли гомофонне письмо), виявився “знятим” у жанрі партити: її функціонально-семантичні можливості визначили динаміку сучасних процесів, складну метаморфозу “старого-нового”. Подібно до “стоп-кадру”, зупиненої миті історії, вона виявила здатність музичної культури активно рефлексувати на власне минуле. Спроба примирення в партиті старого й нового, утримання минулого, спадковість історії пов’язали її з певним типом музичного мислення, характерним для перехідних фаз-стадій. Історична місія партити полягала у фіксації самої метаморфози буття, своєрідної діалектики різних його модусів, узятих одночасно в їх тотожності й багатоманітності. Очевидно, таку специфіку партити зумовлює її жанрова якість на функціонально-семантичному рівні, оскільки жанр є музичною моделлю світу. Звернувшись до етимології терміна “партита”, відзначимо його зумовленість однією з найактуальніших тенденцій часу – циклізацією. На відміну від сюїтного ряду, який логічно впливає з малого танцювального циклу “павана-гальярда”, багаточастинність партити має більш розгалужену кореневу систему, фокусуючи багатомірні типи циклізації, що формувалися у різних шарах музичного мистецтва – сакрального і профанного, поліфонічного й гомофонного. Зауважимо, що це міркування не означає встановлення родоводу партити, а вказує лише на концентрацію в ній певної об’єднувальної якості, універсальної формули музичних жанрів цього періоду, суттю якої є актуалізація ідеї множинності, яка не зводиться до бінарних пар-опозицій. Здавалося б, у цьому партитний принцип змикається з сюїтним. Полістилістичні крайнощі партити, які по-своєму реалізують освоєваний сучасністю принцип множинності відображення – пізнання, зумовлюють специфічну інтерпретацію часу-простору. Партита опинилася на перехресті, з одного боку, “ар-

хітектонічної”, просторової, а з іншого – динамічної, “часової” художніх концепцій, що дає змогу виявити дуалістичну (власне барокову) природу цього жанру. Навпаки, виникнення в партитному циклі багатьох драматургічних арок свідчить про потяг до зчеплення різних його частин, у тому числі й таких, що далеко стоять одна від одної, що, очевидно, є своєрідним відображення архітектонічної “симетрії”, оперуванням категорією подібності як широкотрактованої повторності, репризності. Водночас діалогічність партити призводить до складної взаємодії “сакрального” (поліфонічні жанри) та “профанного” (гомофонні, світські жанри) часу, специфічної для барокової картини світу. Згідно з характерною для цієї епохи високою семантизацією будь-якого елемента музичного твору, художній хронотоп партити мислиться як концептуальний, відповідний до абстрактно-духовного способу пізнання. Партита може розглядатися як певний принцип організації цілого, ширше – як спосіб відображення світу, що дає змогу ввести термін “партитність”. Аналогічно до симфонізму або сюїтності партитність найповніше виявляє себе в родовій якості, однак водночас може активно проникати у твори інших жанрів – симфонію, інструментальний концерт, оперу, камерний вокальний цикл. Тому якщо жанр партити відроджується лише в певній мовній ситуації, то партитність як “модус бачення” певною мірою є універсальною і виявляє себе навіть тоді, коли історія жанру тимчасово “переривається”.

Розглянемо сказане на прикладах інструментальної музики ХХ–ХХІ ст. Риси партитності ми можемо відзначити у Третій симфонії Д. Клебанова (1958 р.). Загальна структура циклу досить класична. Вона складається з чотирьох частин: I ч. – АLEGRO; II ч. – ЛЕНТО; III ч. – СКЕРЦО; IV ч. – ФІНАЛ. Основний драматургічний конфлікт виникає в першій частині, не одержуючи остаточного вирішення. Це конфлікт між ліричними образами і образом безжальної сили, яка несе біль і страждання. Відзначимо, що основна подія циклу, як це й властиво партиті, виникає на стику драматургічних планів і є характерною для початкової і завершальної фаз циклу (I і IV частини). Друга частина – це ліричне суб’єктивне переживання. Тут ми можемо відзначити сюїтний принцип відображення реальності в її різноманітності. Подальшого розвитку основна ідея циклу набуває в III частині, де на тлі жанрових сцен знову відбувається зіткнення між світлим началом, яке втілює прагнення до щастя, й образами зла. Драматургічний принцип переключення – поєднання різнорідних жанрово-стилістичних планів знову змушує згадати властивості партитного циклу. У Фіналі домінує опосередковано-оцінний аспект, що також є характерним для партити. Взагалі у тематизмі симфонії можна виявити дві різні інтонаційні сфери: теми узагальнено-психологічного характеру, які є властивими партиті, і теми жанрово-ліричні, притаманні сюїті. Партитність виявляється й у тому, що ліричні висловлювання відтінюються зображувально-оповідальними або жанрово-картинними епізодами, у яких яскраво відчутний зв’язок з народно-пісенними джерелами. Композитор часто спирається на інтонації українських народних та сучасних ліричних пісень. Це помітно у побічній партії I

частини, у II частині, а також у ліричних темах II та III частин. Характер висловлювання створює враження імпровізаційної невимушеності, що надає симфонії рис партити, яка переростає в ліричну поему. Виходячи з особливостей образного змісту, стилю і форми твору, сам композитор назвав його лірико-драматичною поемою. Так, орієнтуючись на певний жанровий інваріант (у даному випадку – симфонію), Д. Клебанов звертається по суті до партитності, яка відрізняється від неї значною мірою жанровою нерегламентованістю і свободою. Більшість основних тем симфонії складається з кількох контрастних або таких, що доповнюють один одного, елементів, які в розвитку часто набувають самостійного значення. Цей прийом є характерним для композиційної структури тем і для побудови II й III частин. Так, за принципом триваючого тематизму побудовано GP I частини, побічну партію I частини, усю II частину. Така важлива властивість симфонії Д. Клебанова, як яскравий національний ґрунт, демократизм музичного висловлювання, зумовлена широким використанням первісно-жанрових елементів, які є більш характерними вже для сюїти: пісні (побічна партія I частини; II частина); маршу (головна партія I частини); гімну (IV частина). I частина за своїм змістом і драматичною побудовою є найбільш класичною. Вона, як уже зазначалося, є гостро конфліктною. При цьому конфлікт зароджується не тільки між головною та побічною партіями, а всередині самої головної, яка складається з двох контрастних елементів, що зазнають варіантного розвитку, з переключеннями-сполученнями в різнорідні жанрово-стилістичні плани, що також свідчить про партитність. Друга частина симфонії є своєрідною за формою. Основний образ II частини симфонії позначено рисами суб'єктивності, безпосередності, новелістичним характером висловлювання. Усім темам притаманна велика мелодійна яскравість, рельєфність ритмічного малюнка. Вони, як і ліричні теми побічної партії I частини, пов'язані загальними інтонаційними елементами. Прикладом можуть бути романсові кінцівки-затримання, поступеневі і низхідні ходи, плагальні кварто-квінтові звороти. Провідна ідея циклу – конфлікт між образами жорстокої сили і світлим ліричним началом – набуває свого подальшого розвитку в III частині. Тут у музиці поєднується глибокий психологізм, сакральність, що притаманні партитному рядові, і жанровість, яка є атрибутом сюїтного циклу-ряду. Основний образний і тематичний стрижень Скерцо – швидка танцювальна мелодія-рефрен, супровід якої імітує наспів народних інструментів (*pizzicato* струнних). Панівний настрій початку III частини – радісна безтурботність. Тут ще невлотимим є той щемливий сум, який все виразніше буде чути при кожному новому проведенні теми рефрену. Носієм ворожого начала є різка криклива мелодія, що звучить у пронизливому темброві труби. У мотиві-відповіді рефрену чутно гірку скорботу, тугу, прохання про захист. Залишається маршовий ритм, який є контрапунктом до ліричної мелодії. І лише з появою нового тематичного елемента у струнних, який є близьким за настроєм до ліричних тем I і II частин, жорсткий ритм зникає. Завершує симфонічний цикл Фінал, що логічно впливає зі складного і суперечливого розвитку

циклу. Характер його музики підготовлено образами попередніх частин. Проте тут їх переведено у героїко-епічний план. У Фіналі відсутнє безпосереднє зіткнення антагоністичних образів.

Парадоксальним є прояв партитності в тих творах, які одержують жанрове “ім’я” партити, але не мають у собі власне партитних композиційних якостей. Визначення “партита” відображає тут скоріше оцінний характер відображення, камерність висловлювання, свободу компонування цілого. Прикладом може служити Партита для скрипки, віолончелі та фортепіано ор. 48 пам’яті Д.Д. Шостаковича В. Бібіка (1982 р.). Присвячення Д. Шостаковичу запрограмувало звернення до партити як уособлення погляду в минуле. Його знаки “опредмечуються” вже у вибраному інструментальному складі – фортепіанному тріо, відсилаючи нас до усталеної в російській музиці традиції (Тріо “Пам’яті великого артиста” П. Чайковського, “Присвячення смерті П. Чайковського” С. Рахманінова, “Пам’яті Соллертинського” Д. Шостаковича). Категорія пам’яті реалізується і в тематичному матеріалі твору В. Бібіка, що являє собою тривале розгортання музичної думки з інтонаційного ядра – музичної монограми DEsCH. Це визначило і такий самий споглядальний тонус, будову циклу, його мову. Кожна з частин Партити є жанрово визначеною: *Mediatim*, *Canon*, *Illuzione*, *Memoria*. Водночас характер обраних жанрових одиниць, їх спільна урочисто-зосереджена емоційна тональність, нарешті, принцип *attacca* сприяють відчуттю, циклу як своєрідної одночастинності, що складається з чотирьох відносно самостійних розділів, кожний з яких втілює ідею спогаду в тому чи іншому ракурсі. Так, I частина являє собою дует скрипки та віолончелі на фоні акордів-кластерів фортепіано, що поступово проростають з початкового унісону. У кульмінаційний момент частини (*Allegro assai appassionato*), що являє собою своєрідне проголошення-протест, акордова вертикаль досягає свого максимуму, охоплюючи практично всі 12 тонів хроматичного звукоряду. Специфічні жанрово-стилістичні характеристики Партити розкриваються у II частині, що є розгорнутою поліфонічною формою. В умовах жанру *Memoria* багаторазове проведення теми-монограми сприймається як постійне кружляння нав’язливої ідеї-образу, невідступної думки. Не випадково вихідний виклад теми “оспіває” основні тони до мінору (ре-мі бемоль-до-сі). Третя частина, з одного боку, відсилає до початку твору, знову обігруючи прийом поступового нагромадження фоніки по вертикалі. Однак саме ця аналогія прояснює специфічність цієї частини циклу: якщо *Mediation* тяжів до мінору, то *Uluzion*, ніби “відмінюючи” всі чорні клавіші фортепіано, створює ілюзію “білого” до мажору. Відповідно до сюїтно-партитного жанру, це просвітлення настає у третій чверті циклу, знаменуючи собою переключення з експресивної патетики Канону у світлу лірику *Uluzion*. Останні такти партити гучно проголошують тему-монограму, позбавлену вже своєї мелодичної рельєфності і відтворену в акордах-кластерах фортепіано.

Цикл Четвертого струнного квартету А. Лубченка (2003 р.) складається із чотирьох частин, жанрові позначення яких споконвічно відсилають

до традиції культурно-історичного минулого докласичної епохи. Перша частина – *Hymne*, друга – *Madrigal I*, третя – *Madrigal II*, четверта – *Choral*. Нескладно помітити, що при, здавалося б, ретроспективному відборі жанрових одиниць між крайніми й серединними частинами композиції міститься й фактор схрещування різних галузей традиції стародавнього мистецтва: духовно-католицької, латинської – і світської, романської. Так, за допомогою прихованих, стертих для сучасного сприйняття культурних змістів створюється передумова до ініціації в цьому творі властивостей партитності. Композиційна логіка циклу будується шляхом протиставлення етимологічно різних жанрових одиниць, причому між крайніми “перекидається” арковий “міст”, що скріплює ціле, серцевину ж конструкцій становлять два мадригали. Звертає на себе увагу й така властивість сюїтно-партитного циклу, як наявність жанрового дубля, при тому, що тематично, на противагу традиції, обидва мадригали не пов’язані. Що ж стосується самого факту звернення композитора до жанру мадригалу, то в цьому він виявляється співзвучним творчому досвіду ХХІ ст., зокрема, фортепіанним партитам М. Кармінського, а з іншого боку – Симфонії мадригалів І. Стравінського. Цикл квартету виявляє два синтезованих у єдиній композиції типи логічної організації: партитного переключення з однієї жанрово-образної сфери в іншу на стику частин і сонатного просування до мети. Принцип партитності виявляється й на рівні музичної лексики. Гімн першої частини (*Andante*) відтворює характерні риси григоріанського хоралу. У першому мадригалі ми немов переносимося із суворої стихії середньовіччя у напористу динаміку ХХІ ст. У його музиці немає нічого “стародавнього”, а стильові алюзії, які виникають, відсилають то до “злих” токатних скерцо Д. Шостаковича (перша частина тричастинної репризної форми), то до неофольклористського язичництва І. Стравінського (тріо), то до джазових прийомів його ж регтаймів і “Єбоні-концерту”. Аналогічно другий мадригал повністю розташовується в зоні мовних норм минулого століття. Його контрастний тематизм убирає як основну драматургічну тезу характерну для пізніх творів Д. Шостаковича “формулу смерті” або “гротескового глуму” (вона сприймається тут майже цитатно) і звороти медитативної лірики, де короткі фрази-подихи й малосекундні інтонації арій “скарги” загострені напівтоновими хроматичними зрушеннями й обігранням увідно-тонових щаблів гармонійного мінору з постійним зміщенням тональної опори. Контраст сонатного типу сполучається у другому мадригалі з формою розосередженого фугато альту й віолончелі. На противагу гімну, де поліфонічні прийоми повністю підкорялися образу знеособленого ритуалу-ходу, а також першому мадригалу, у якому контрапункт перетвореної теми гімну у вигляді джазового баса і язичницьких вигуків-заклинань створював ігрову ситуацію, фугато третьої частини циклу трактується як фактор динамічного розгортання музичної думки, що утворює серію драматургічних експресивних хвиль. Нарешті, у фіналі інструментальний “хор” і соло другої скрипки, що вступають між собою в співвідношення драматургічного тла й рельєфу, безпосередньо відтворюють,

відповідно, лексичний і образний лад культового співу й індивідуального інтонаційного словника автора. Так, завдяки різностильовому тематизму прокреслюється шлях від емоційної прострації гімну до психологічних колізій хоралу. Партильність у цьому творі служить основним змісто- і структуроутворювальним фактором, не перетворюючи його, однак, у власне партиту, більше того, вступаючи у взаємодію з іншим, сонатним за своїм походженням драматургічним і жанровим нормативом. Це надає квартету певної жанрової дифузності, підкріпленої й деякими прикладами жанру концерту: кожна частина циклу має своїх солістів – перша відкривається партією віолончелі, у другій більшу роль відіграють скрипки, у третій – спершу висувається на перший план альт, а потім, у фугато, і віолончель, у четвертій частині панує соло другої скрипки. Здається, що таке схрещування різних жанрових якостей також певною мірою може вважатися проявом принципу партильності як жанру, “проміжного” за своєю природою.

**Висновки.** Отже, проаналізовані вище твори підтверджують правомірність запропонованого терміна “партильність” завдяки його актуальності для музичного мистецтва різних історичних періодів – від епохи бароко до сьогодення. З’являється можливість інтерпретувати партильність як прояв однієї з родових властивостей художньої культури до постійної самосвідомості, яка не переривається навіть у історичні періоди, здавалося, зайняті вивченням реального людського буття у зрізі його сьогодення. Це дає змогу вивчати під знаком партильності багато творів музичного мистецтва, на перший погляд, далеких від естетичних зв’язків з епохою бароко та її жанровою системою.

#### **Література**

1. Арановский М. Мышление, язык, семантика / М. Арановский // Проблемы муз. мышления. – М., 1974. – С. 90–128.
2. Арановский М. Структура музыкального жанра и современная ситуация в музыке / М. Арановский // Муз. современник : сб. ст. – М., 1987. – Вып. 6. – С. 5–44.
3. Григорьева Г. Стилевые проблемы русской советской музыки второй половины XX века / Г. Григорьева. – М. : Сов. композитор, 1989. – 206 с.
4. Калашник М. Сюита и партита в фортепианном творчестве украинских композиторов XX в. / М. Калашник. – Х. : Форт ЛТД, 1994. – 187 с.
5. Лобанова М. Музыкальный стиль и жанр: история и современность / М. Лобанова. – М. : Сов. композитор, 1990. – 224 с.

КАПІТАНЕЦЬ О.М.

## **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ**

Реформування економічних відносин в Україні спричинило активне формування ринку освітніх послуг. У зв’язку із цим виникла гостра потреба в пошуках шляхів і засобів упровадження в навчальний процес педагогічного менеджменту як самостійного виду професійної діяльності, спря-

мованого на досягнення організацією визначеної мети шляхом раціонального використання людських і матеріальних ресурсів.

На жаль, у викладацькій діяльності нерідко можна помітити таке явище, коли один викладач учить психологів, але сам як психолог у “навчанні життя” слабкий. Інший веде заняття з менеджменту, але сам здійснює управління процесом навчання недосконало. Викладач, який свідомо організовує процес навчання з урахуванням вищезазначених недоліків, може досягти кращих результатів у своїй педагогічній діяльності. Тому перед системою вищої педагогічної освіти поряд з іншими професійними завданнями висувається проблема оволодіння новими знаннями, навичками, користування ними на практиці. Важливою частиною останніх є оволодіння наукою й мистецтвом менеджменту. Ми згодні з позиціями вчених М.Х. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоурі та інших, які розглядають менеджмент як уміння досягати поставленої мети, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей.

При цьому головними завданнями менеджменту в педагогіці є вивчення основних запитів споживачів (батьків, учнів, педагогічної громадськості, керівників); пропаганда й поширення кращих педагогічних ініціатив; створення умов для залучення додаткових фінансових джерел розвитку освітніх послуг.

Звідси випливають напрями менеджерських зусиль: створення єдиного інформаційного поля для виробників і споживачів освітніх послуг та забезпечення їх постійної взаємодії через посередників-менеджерів. Тому педагогічний менеджмент став пріоритетною ланкою в успішному керівництві навчальним закладом.

Стосовно освітнього процесу педагогічний менеджмент у навчанні є цілеспрямованою педагогічною діяльністю керівників з організації та створення ефективної системи управління процесом навчання фахівців. Сам процес навчання слід розглядати як єдину педагогічну технологію, технологічний процес (Н.А. Давидов, Н.А. Бойченко).

Підвищений інтерес до якості освіти зумовлений зростанням загальних витрат на освіту; розширенням системи освіти; збільшенням кількості навчальних закладів та необхідністю “прозорості” їхнього функціонування; підвищенням мобільності студентів і викладачів; інтернаціоналізацією європейського ринку праці.

**Мета статті** – висвітлити шляхи й методи підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах, використання основ менеджменту в управлінні педагогічним колективом.

Існування ринку в системі освіти свідчить про те, що для його функціонування необхідний педагогічний менеджмент, який має на меті вивчення основного попиту споживачів (банків, учнів, педагогічного кола, керівників); пропаганду й поширення кращих педагогічних інновацій; створення умов для залучення додаткових фінансових джерел розвитку освітніх послуг.

Тому зусилля менеджерів мають бути спрямовані на створення єдиного інформаційного поля для виробників освітніх послуг, забезпечення їхньої постійної взаємодії.

Головна фігура менеджменту – менеджер – професійний керуючий, який повинен мати подвійну професійну підготовку: педагогічну й управлінську.

Кожний викладач у навчальному процесі виконує функції менеджера та повинен:

### **1. Знати:**

- сутність та основні завдання управлінської діяльності;
- основи системного аналізу та принципи побудови освітніх систем;
- основні принципи побудови зовнішнього середовища;
- основи прогнозування та обліку позитивних і негативних тенденцій у розвитку соціальних систем;
- принципи структурування та правила оформлення функціональної структури управління;
- базові варіанти організаційної структури освітнього закладу;
- принципи ефективного розподілу обов'язків та відповідальності;
- методи створення та підтримки морально-психологічного клімату в колективі;
- ефективні методи контролю;
- сутність основних демографічних процесів у суспільстві;
- основи організації економічної діяльності освітнього закладу;
- методи залучення додаткових коштів;
- критерії оцінювання якості навчальних планів, принципи та правила їхньої розробки;
- основи організації праці, заробітної плати освітніх закладів;
- законодавство про освіту та нормативні документи;
- інформаційні технології управління навчальним процесом.

### **2. Вміти:**

- побудувати повний опис освітнього закладу;
- аналізувати внутрішні можливості освітнього закладу, виявляти приховані проблеми та знаходити ефективні шляхи їхнього розв'язання;
- прогнозувати та оцінювати зміни зовнішніх умов діяльності освітнього закладу;
- адекватно оцінювати якість планів освітніх закладів, визначати напрями вдосконалення планування;
- ефективно визначати мету та планувати заходи з її досягнення;
- прогнозувати та здійснювати оцінювання наслідків прийнятих рішень;
- аналізувати та оцінювати інноваційні обставини навчального закладу;
- ставити перспективну мету та розробляти стратегію розвитку;
- давати психологічну характеристику особистості;



- визначати напрями вдосконалення контролю в навчальному закладі;
- складати нормативні документи, що стосуються професійної діяльності, організувати справочинство;
- забезпечувати посередництво, з одного боку, між особистістю і сім'єю, а з іншого – між різними структурами.

### **3. Володіти:**

- методами системного аналізу і прогнозування, що характеризують діяльність навчального закладу;
- методами самооцінки, самоаналізу та вдосконалення своїх управлінських якостей і здібностей;
- знаннями про засоби, види, закономірності спілкування;
- засобами запобігання конфліктам у колективі та їх вирішення;
- основами соціологічного аналізу та прогнозування, методами соціологічних досліджень;
- методами маркетингових досліджень у соціальній сфері;
- методами складання кошторису прибутків і видатків навчального закладу;
- інформаційними технологіями, навичками їхнього використання.

На відміну від командно-адміністративних методів управління, в умовах менеджменту зростає вміння керівника оцінювати свої якості та здібності, особистісні обмеження, здібності і якості підлеглих. Тільки за таких умов можна стати перспективним керівником.

Бурхливий розвиток інформаційних технологій та їхнє впровадження в усі ділянки освітнього процесу привели до зміни педагогічного менеджменту, який будується на поділі праці.

Впровадження нових інформаційних технологій (ІТ) дало змогу суттєво модернізувати навчальний процес, підвищити ефективність навчання шляхом управління процесом викладання також на основі поділу праці.

Якщо розглядати діяльність викладача в інноваційному навчальному процесі, то можна виділити такі спеціалізації:

- фахівець з розробки навчального курсу;
- консультант з методів навчання (допомагає учням знайти та реалізувати свою освітню траєкторію в розробленому навчальному матеріалі);
- тьютор (фахівець з інтерактивного подання навчальних курсів, взаємодії з учнем у процесі навчання);
- фахівець з контролю за результатами навчання, відповідальний за проведення тестів, заліків, іспитів.

Такий поділ праці можна подати у вигляді схеми (див. рис.).

Ефективність викладацької діяльності здійснюється та контролюється на підставі моніторингу, який передбачає:

- 1) аналіз і виявлення слабких сторін і розбіжностей у спільній праці розробників навчальних курсів і доставки дистанційних курсів;
- 2) аналіз думок учнів, які пройшли навчання за дистанційною формою;

3) аналіз досвіду організації педагогічного процесу в інших навчальних закладах, які навчають за дистанційною формою.

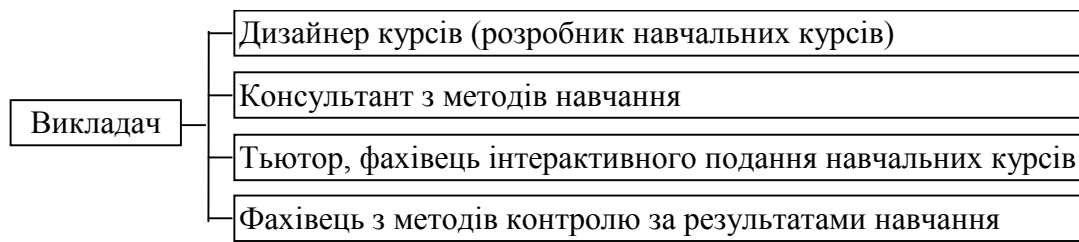


Рис. Схема діяльності викладача в інноваційному навчальному процесі

Аналіз сучасного стану підготовки педагогічних кадрів до управлінської діяльності дає змогу виявити суперечність між знаннями, які одержують студенти в педагогічному ВНЗ, та вміннями ефективного управління, регулювання діяльності викладачів. Це зумовлено недостатнім рівнем підготовленості фахівців до професійної діяльності як педагогів-менеджерів, недостатньою участю в розробці та прийнятті управлінських рішень, недостатньою участю в розробці та прийнятті управлінських рішень як у частині впровадження інноваційних технологій у навчальну діяльність, так і в розв'язанні поточних, стратегічних проблем, що виникають у процесі навчання.

Слід зазначити, що в сучасних умовах підвищився інтерес випускників загальноосвітніх середніх навчальних закладів до підготовки менеджерів, що зумовлено потребою суспільства. Отже, необхідна підготовка студентів педагогічних ВНЗ до професійної діяльності педагога-менеджера. Об'єктивна реальність переходу педагогічних ВНЗ на підготовку фахівця, який творчо працює, професійна компетентність якого дасть змогу успішно керувати всім процесом навчання, організовувати освітню підприємницьку діяльність.

Розв'язання багатоаспектної проблеми – становлення педагога, який був би здатний до ефективного управління, економічно мислив, оперативно розв'язував завдання з реалізації конкретної мети; можливе, якщо майбутній викладач оволодіє знаннями, вміннями та навичками менеджменту в цілому та педагогічного менеджменту зокрема.

Недостатня професійна компетентність учителів і викладачів загальноосвітніх закладів та студентів педагогічних навчальних закладів потребує створення системи неперервної освіти в галузі управління цією сферою та її економіки. Інтенсивність такої підготовки фахівців певного профілю повинна забезпечуватися не тільки в системі вищої освіти, а й у процесі післявузівської підготовки, в рамках якої здійснювалося б професійно-особистісне становлення педагога, здатного до ефективного управлінської діяльності в галузі освіти.

**Висновки.** Запропонований розгляд здійснення менеджменту в управлінні педагогічним колективом дає змогу ефективно й поетапно вирішувати

ти завдання навчання; керувати навчальним процесом у співпраці, повазі та довірі усіх співучасників навчального процесу; здійснювати самоаналіз дій усіх співучасників навчального процесу; здійснювати пропаганду та розповсюдження освітніх послуг; створювати єдине інформаційне поле для виробників і користувачів освітніх послуг, їх постійної взаємодії.

### **Література**

1. Дмитренко Г.А. Цільове управління: оцінка результуючої діяльності учнів та педагогів / Г.А. Дмитренко, В.В. Олійник, О.Л. Андрієва. – К. : УПКККО, 1996.
2. Кадемія М.Ю. Менеджмент в управлінні педагогічним колективом / М.Ю. Кадемія, М.П. Свіржевський. – Вінниця, 2004. – С. 42.
3. Одерій Л.П. Менеджмент якості вищої освіти: методи і механізм / Л.П. Одерій. – К. : ІСДО, 1995. – С. 5.
4. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія / В.В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.
5. Управление развитием школы : пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Тютюнника, В.С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.

КАРАКАТСАНИС Т.В.

## **ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ**

На сучасному інформаційному етапі розвитку суспільства студенти та викладачі іноземних мов мають змогу спілкуватися з колегами з усього світу, переглядати автентичні відеоматеріали, брати участь у відеоконференціях та семінарах, що проводять зарубіжні методисти, дистанційно навчатися за кордоном. Це, в свою чергу, вимагає від них уміння розуміти аудитивно-зорову інформацію. Це вміння є невід'ємною складовою іншомовної комунікативної компетенції, про важливість оволодіння якою йдеться у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Національній доктрині розвитку освіти України. Незважаючи на велику кількість теоретичних праць, спрямованих на вирішення цієї проблеми (М.В. Ляховицький [2], Н.І. Бичкова [1], В.І. Писаренко [4], Т.О. Яхнюк [6], S. Stempleski [8], J. Lonergan [7]), власний досвід викладання іноземної мови в коледжі, результати опитування студентів і молодих викладачів іноземної мови свідчать про те, що ті та інші стикаються із значними труднощами при роботі з автентичними відеоресурсами. Однією з причин цього, на нашу думку, є відсутність систематичності в роботі з відеоматеріалами під час іншомовної підготовки студентів. Це зумовлено тим, що критерії відбору відеоматеріалів та завдання для роботи з ними в процесі навчання іноземної мови студентів коледжів розроблені недостатньо. До того ж не всі викладачі приділяють увагу постійному оновленню відеотеки для підтримання інтересу у студентів, коригуванню роботи з відеоматеріалами, відстежуючи ефективність їх використання при роботі з певними групами студентів коледжів; мало слідкують за тим, щоб матеріал, з яким вони працюють, залишався актуальним.

**Мета статті** – висвітлити основні види автентичних відеоматеріалів і особливості організації роботи з ними під час навчання іноземної мови студентів педагогічних коледжів.

Ознайомлення з найбільш поширеними авторськими класифікаціями автентичних відеоматеріалів показало існування великої кількості варіантів, серед яких найбільш цитованою є класифікація британського професора з прикладної лінгвістики Дж. Лонергана. Автор виділив чотири види відеоматеріалів, які можна використовувати в навчанні іноземної мови студентів: 1) навчальні відеоматеріали, що входять до комплекту сучасних навчально-методичних комплексів (НМК); 2) відеоматеріали, що є в наявності, тобто ряд відеоматеріалів, які легко купити або взяти напрокат (це художні, документальні, анімаційні фільми; навчальні програми тощо); 3) програми, записані з телевізійних каналів; 4) відеофільми, зняті самостійно студентами і викладачем [7].

Разом з тим педагогу-практику недостатньо знати їх види. На думку британського педагога С. Стемплескі, добираючи матеріал, викладач із самого початку має зважити на його *мовне наповнення*. Автор вважає, що іноземна мова повинна бути адекватна ситуаціям реального життя, водночас має бути мова, якою її носії користуються в повсякденному спілкуванні. Дійові особи повинні говорити природно, але досить повільно й чітко, щоб студенти могли зрозуміти. Мова не має бути вирваною з контексту, вона повинна бути представлена в значущій ситуації, щоб допомогти студентам зрозуміти основний зміст. Ще одним важливим чинником, як зазначає автор, при виборі відеоматеріалу є *зміст*. Доти, поки він є привабливим для студентів і подається цікаво, їм подобатиметься працювати із ним [8]. Ми погоджуємося з думкою в цілому, але необхідно також зважити на те, що відеоматеріали є ефективним засобом не лише навчання, а й *виховання*. Сьогодні виховання багатогранної особистості з почуттям толерантності, відкритості іншим культурам, для якої загальноприйнятні духовні пріоритети набували б глибокого життєвого сенсу, є одним з пріоритетних завдань нашого суспільства. Тому, вибираючи відеосюжет, слід велику увагу приділяти його виховному потенціалу. Російський науковець І.Л. Пічугова радить під час вибору фільму пам'ятати про *якість відеоматеріалу* (чіткість зображення і звуку) [5]. І не можна не погодитися з думкою більшості вчених, які рекомендують вибирати фільми відомих режисерів із знаменитими виконавцями.

Чи достатньо знати класифікацію відеоматеріалів та загальні аспекти їх добору, щоб зробити правильний вибір? Наш досвід викладання свідчить про те, що треба обов'язково враховувати особливості аудиторії, з якою працює викладач. Під час експериментальної роботи зі студентами педагогічного коледжу, де робота з відеоматеріалами є невід'ємною частиною викладання ряду дисциплін: “Іноземна мова як загальноосвітня дисципліна”, “Іноземна мова за професійним спрямуванням”, “Практичний курс іноземної мови”, “Література і культура країни, мова якої вивчається”, було проведено анкетування студентів (див. табл.), яке разом із спо-

стереженням за роботою студентів на заняттях з використанням відео дають підстави стверджувати, що для повноцінної творчої співпраці викладача і студентів думка останніх не має бути залишена без уваги.

Таблиця

### Результати анкетування студентів

№	Запитання	Інтерпретація відповідей респондентів
1	З якими відеосюжетами Вам подобається працювати більше? Чому?	художні фільми (48%), телепередачі (27%), документальні фільми (18%), мультіплікаційні фільми (7%)
2	Фільми яких жанрів Вам подобаються?	комедії (25%), мелодрами (34%), історичні (26%), бойовики (15%)
3	Який фільм справив на Вас найбільш глибоке враження? Чим саме?	відповіді різні: 77% студентів були вражені вчинками героїв, 23% – візуальними ефектами
4	Чи важлива для Вас новизна відеозапису?	так (78%), ні (22%)
5	Що для Вас важливіше – сюжет чи зірковий склад виконавців?	сюжет (51%), зірковий склад виконавців (24%), і те і інше (25%)
6	З якими із запропонованих відеоматеріалів Ви б хотіли працювати на занятті?	всі наведені нижче відеосюжети увійшли до числа тих, з якими студенти хотіли б працювати

Виходячи з результатів дослідження, проведеного в педагогічному коледжі зі студентами шкільного відділення груп А і Б, ми пропонуємо вибіркового перелік тем із зазначених дисциплін, відеоматеріали, які будуть доповнювати теоретичний матеріал, і ключові питання для обговорення. Матеріали розташовані відповідно до їх рейтингу серед студентів (спочатку – найулюбленіші).

Тема 1. “Зовнішність. Риси характеру”:

1. “*В акторській студії. Гість Х'ю Лорі*” (“*Inside the Actors Studio. Guest Hugh Laurie*” (2006) – уривок телепередачі). Чи може людина бути доброю і злою одночасно? Відсутність яких якостей доброта не може компенсувати? (В цій передачі обговорюються і інші теми теми: “Сім’я”, “Спорт”, “Освіта”, “Медицина”.)

2. “*Білий полон*” (“*Eight Below*” (2006) – фрагменти художнього фільму). Чи вмієш ти дружити? Чи є межа, яку ти не переступиш, навіть заради друга?

3. “*Аліса в Країні чудес. Джоні Депп про Божевільного Капелюшника*” (“*Alice in Wonderland. Tim Burton's Mad Hatter*” (2010) – уривок телепередачі). Чи варто (викладачу) відкрито виражати свої емоції?

4. “*Чарлі і шоколадна фабрика*” (фрагменти художнього фільму (2005)). Чи слід зважати на інших при досягненні своїх цілей?

Тема 2. “Освіта. Коледж”:

1. “*Вчитель року*” (“*School of Life*” (2005) – фрагменти художнього фільму). Що допомогло молодому викладачу стати для учнів найкращим учителем?

2. “*Суспільство мертвих поетів*” (“Dead Poets Society” (1989) – фрагменти художнього фільму). Якою має бути людина, яка надихає інших на зміни в їхньому житті? Чи готові Ви стати такою людиною для своїх майбутніх учнів?

3. “*Посмішка Мони Лізи*” (“Mona Lisa Smile” (2003) – фрагменти художнього фільму). У чому таємниця невдачі першого заняття й успіху другого молодого викладача історії мистецтв К. Уотсон? (Кожний з уривків фільмів 1–3 показує, наскільки ефективним є творчий підхід до проведення занять.)

4. “*Олівер Твіст*” (“Oliver Twist” (2005) – фрагмент художнього фільму). Чи є покарання дієвим засобом виховання? (Фільм досить важкий для сприймання через невиразну вимову більшості акторів.)

Слід також зазначити, що існують різні способи використання відеоматеріалів під час навчання. Вибір залежить від мети, яку ставить викладач, від складу і підготовки студентів, особливостей змісту матеріалу тощо. Більшість науковців і методистів погоджується з тим, що робота з відеофільмом повинна включати три етапи: підготовчий, демонстраційний, післядemonстраційний.

На думку Є.О. Маслика, який, як ми вважаємо, дуже детально описав роботу з відеофільмом, завдання *підготовчого етапу* мають на меті зняти мовні труднощі та полегшити сприйняття змісту відеофільму. Це завдання на введення та закріплення нової лексики, аналіз автентичних розмовних формул, повторення раніше вивченого лексичного та граматичного матеріалу, аналіз лінгвокраїнознавчих реалій, вибіркоче аудіювання окремих фрагментів відеофільму тощо. Під час *демонстрації* відеофільму студенти виконують різноманітні завдання на встановлення характеру співвідношення звукового та зорового ряду (з’єднують персонажів з їх висловлюваннями, відзначають реалії, які демонструються і відповідні мовленнєві висловлювання, знаходять помилки в перекладі тощо). Завдання *післядemonстраційного* етапу передбачають перевірку розуміння змісту й використаних у фільмі мовних та мовленнєвих засобів. Особливе місце посідають завдання на розвиток навичок і вмінь усного мовлення (інсценізація діалогів; висловлення свого ставлення до подій, поведінки героїв тощо; рольові ігри; переказ змісту в усній і письмовій формі) [3].

Конкретизувавши ці рекомендації відповідно до умов навчання в коледжі, ми наводимо приклади завдань для роботи з одним із фрагментів художнього фільму “*Вчитель року*” (“School of Life” (2005)).

#### *Підготовчий етап*

Мета етапу – експлікація кращих рис характеру, доцільності педагогічних дій. Ми пропонуємо такі запитання для обговорення: Do you have any favourite teachers? Describe them. What helps a teacher to make his lessons successful?

#### *Демонстрація відеофільму*

Наш досвід показує, що студенти уважніше переглядають фільм, краще засвоюють матеріал, якщо він подається завершеними смисловими

частинами з наступним їх обговоренням. Роботу з фрагментом цього фільму можна організувати таким чином:

1) (17 хв 57 с – 18 хв 25 с) Seth Stevenson is going to read Mr. D's letter. Guess what this letter is about.

2) (18 хв 25 с – 19 хв 37 с) What are the advantages and disadvantages of assigned seating? What changes should students expect?

3) (19 хв 37 с – 22 хв 15 с) Why do students think that Matt Warner's lessons are boring? Imagine yourself in Matt Warner's shoes. What would you do if you heard such a remark?

4) (22 хв 15 с – 26 хв 06 с) Did students like Mr. D's lessons? Why?

*Післядемонстраційний етап*

Мета етапу – аналіз стилів педагогічного спілкування двох викладачів школи. Для обговорення студентам пропонуються запитання і твердження.

1. What do you think about Mr. D's (Matt Warner's) next lessons?

2. Ви погоджуєтесь з наведеними твердженнями? Доведіть свою точку зору.

– Mr. D is very different from Matt and the other teachers, because he seems carefully attuned to the needs of middle school students.

– Mr. D has assigned seating; he often arranges his classroom in different formations, and likes when one student sits in the middle of a circle of students and fire questions.

– Matt runs his class in the traditional manner, and doesn't care of what is going on in Mr. D's class.

– Life's greatest lessons are taught outside the classroom.

**Висновки.** Добираючи автентичний відеоматеріал, важливо знати не лише класифікацію відеоматеріалів та загальні аспекти їх відбору, найголовнішими з яких є мовне наповнення відеоматеріалу, зміст (який має бути цікавим, відповідати ситуації й мати виховну цінність) і якість матеріалу; треба також враховувати особливості аудиторії. Для студентів педагогічного коледжу краще добирати такий матеріал, який би становив цінність для їх подальшої професійної діяльності.

### **Література**

1. Бичкова Н.І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов / Н.І. Бичкова. – К. : Віпол, 1999. – Ч. 1. – 107 с.

2. Ляховицкий М.В. Технические средства в обучении иностранным языкам / М.В. Ляховицкий, И.М. Кошман. – М., 1981.

3. Настольная книга преподавателя иностранного языка / под ред. Е.А. Масько. – Минск, 1996. – 298 с.

4. Писаренко В.И. Методика использования видеоматериалов в обучении второму иностранному языку (На материале французского языка в неязыковом вузе) : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.И. Писаренко. – Таганрог, 2002. – 181 с.

5. Пичугова И.Л. К вопросу об использовании видеоматериалов при обучении иностранному языку профессионального общения [Электронный ресурс] / И.Л. Пичугова. – Режим доступа: [www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/07/image/07-094.pdf](http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/07/image/07-094.pdf).

6. Яхнюк Т.О. Комплекс вправ для навчання іншомовної активної лексики з соціокультурним компонентом / Т.О. Яхнюк // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – К., 2000. – № 2. – С. 47–53.
7. Lonergan J. Video in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
8. Stempleski S. Short takes: Using Authentic Video in the English Class. – 1987.

КІСЕНКО О.О.

## ПЛАНЕТАРНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Проблема формування особистості майбутнього викладача ВНЗ є невід'ємною складовою будь-якого педагогічного процесу. Найбільше це стосується професійної підготовки майбутніх педагогів ВНЗ в умовах вищої школи. Необхідність переорієнтації вищої освіти з формування фахівця на його розвиток та саморозвиток ставить перед системою вищої освіти завдання розробки більш ефективних методик викладання та виховання майбутніх викладачів ВНЗ. Специфіка професії педагога вищої школи як транслятора знань, умінь, досвіду детермінує цінність їх самореалізації та узгоджується з формуванням нової філософської концепції, що має на меті формування гуманістичної особистості з високою ціннісною свідомістю, тому найважливішим завданням реформування освіти в Україні є підготовка творчої, досвідченої особистості та формування її фізичного й морального здоров'я. Вирішення цієї проблеми передбачає психолого-педагогічне переосмислення змісту й методів навчально-виховного процесу.

У розробку проблеми формування особистості майбутнього викладача вищої школи зробили вагомий внесок багато дослідників, науковців та педагогів-практиків, серед них: Л. Білоусова, С. Анісімов, Є. Подольська, С. Романова, Т. Кошманова, С. Соловей, Н. Чібісова та багато інших. Ми бачимо, що в сучасній педагогіці вищої школи помітний перехід від авторитарної педагогіки до гуманістичного розвитку особистості майбутнього викладача ВНЗ, від накопичення знань до вміння оперувати цими знаннями, від поточної організації навчання до індивідуальної, від, так би мовити, "одноразової" освіти до безперервної. Надання системі вищої освіти планетарної спрямованості і здійснення завдань національно-патріотичного виховання неможливе без організації навчального процесу державною мовою, без знання пріоритетних здобутків українських учених, без поширення духовної спадщини українського народу. Саме тому пріоритетна роль на сучасному етапі розвитку суспільства належить вирішенню надзвичайно актуальної, важливої і водночас досить складної проблеми вдосконалення системи формування особистості майбутнього викладача вищої школи.

*Метою статті* є висвітлення планетарного підходу до формування особистості майбутнього викладача вищої школи.



Сьогодні дуже складно цілеспрямовано формувати морально розвинуту особистість, для якої загальноприйняті духовні пріоритети набували б глибокого життєвого сенсу, виступали б регуляторами моральної поведінки, адже широко використовуються типові методи формування особистості, а ефективніші нові, які давали б змогу забезпечити педагогіку співробітництва, не спрацьовують у рамках масового вживання через відсутність чітких їх визначень, неспроможність частиною викладацького складу їх впроваджувати у навчальний процес, несвідоме розуміння їх суті та значущості. Внаслідок цього замість досягнення самостійності мислення майбутнього викладача ВНЗ, здатності приймати нестандартні рішення, можливості вільно орієнтуватися у складних обставинах суспільного та особистого життя культивується пристосовницька мораль, наявні розмиті орієнтації, життєві цілі та ідеали.

У дослідженнях педагогів (Н.П. Волкової, І.А. Колеснікової, Р.К. Серьожнікової, В.А. Сластьоніна, Ю.Г. Фокіна та ін.) наголошується, що лише викладачі, які досягли у своєму розвитку творчої індивідуальності, здатні робити найбільші “внески” у розвиток особистості своїх вихованців, а саме впливати на формування особистості майбутніх викладачів ВНЗ, на їх життєві сенси й цінності, стимулювати розвиток творчих сил і здібностей студентів.

Формування особистості майбутнього викладача вищої школи – це процес становлення суб’єкта педагогічної діяльності, спілкування, власного розвитку. Становлення особистості молодого викладача полягає в постійному вдосконаленні професійного й індивідуально-особистісного потенціалу, всебічному і гармонійному розвитку на основі творчості та перетворювальної взаємодії. Суб’єктом викладач стане лише тоді, коли сформує творчу концептуальну професійно-особистісну позицію [5].

На думку І. Колеснікової, творча позиція особистості майбутнього викладача вищої школи передбачає постійну потребу в рефлексії над собою як суб’єктом педагогічної діяльності, над динамікою об’єкта докладавання своїх сил. Вона акцентує увагу на тому, що майбутній викладач ВНЗ, якщо він перебуває в суб’єктній позиції, хоче задовольнити себе в собі самому, переконалися за допомогою рефлексії в тому, що є для нього обов’язковим, що становить його мету й що він має робити для досягнення цієї мети [4].

Готовність до педагогічної діяльності включає входження в професію, оволодіння стандартами професійної педагогічної освіти – усе те, що в основі своїй піддається нормуванню й технологізації. Формування особистості майбутнього викладача ВНЗ передбачає також високий рівень володіння складовими готовності й ряд інших компонентів: творчий індивідуальний стиль педагогічної діяльності, інноваційний та творчий підхід до неї, розвинуту педагогічну рефлексію, сформований педагогічний менталітет, можливе здійснення авторських пошуків і знахідок.

З метою створення стратегічних завдань трансформації нашого суспільства на засадах планетарного підходу постійно вимагається зростання

ролі індивідуальної дії, креативної особистості, яка готова на швидку переорієнтацію, на якісно нову структуру мислення, в екстремальних умовах готовність до нестандартних дій. Це багатогранна особистість, якій притаманні відчуття відповідальності, толерантності, відкритості вищим змістам та іншим культурам. Треба зауважити, що крім цього, так би мовити, “ядро” такої особистості, безумовно, мають становити вічні, абсолютні цінності, серед яких: правда, доброта, любов, чесність, гідність, справедливість, сумління, великодушність, милосердя, мудрість, нетерпимість до зла, благородство – саме вони, на нашу думку, мотивують діяльність людини і становлять сенс її життя.

Отже, провідними положеннями нової української системи вищого навчального закладу, що розвивається разом із впровадженням Болонського процесу, є пріоритет загальнолюдських цінностей, формування планетарного мислення особистості. Система формування особистості майбутнього викладача ВНЗ спирається на національну ідею і водночас орієнтується на полікультурне виховання, яке лежить в основі сучасної концепції глобальної освіти.

Надання системі вищої освіти національної спрямованості і здійснення завдань національно-патріотичного виховання неможливе без організації навчального процесу державною мовою, без знання пріоритетних здобутків українських учених, без поширення духовної спадщини українського народу [8].

Головним чинником, який слід враховувати у виробленні стратегій формування особистості майбутнього викладача вищої школи ХХІ ст., є феномен глобалізації – процес поширення по всій планеті єдиних, спільних для всього людства технологій, культур, ідей, ціннісних орієнтацій, способів життя, що трансформує систему освіти. Він є досить суперечливим. З одного боку, по суті ми спостерігаємо варіант, так би мовити, вестернізації, адже сьогодні світ у полоні ідей, культурних та політичних цінностей переважно європейського походження, в основному позаморальних, позанаціональних, позачасових. Ми спостерігаємо, як під гаслами гуманізації, глобалізації, псевдодемократичності відбувається руйнація народної моралі, етнічної ідентичності, а це призводить до поглиблення дегуманізації українського суспільства. З іншого боку, цей процес зумовлений теперішнім часом і постає допомогою людству в потребі вижити, бо для цього воно вимагає всепланетного способу життя, етики, світовідчуття. Це ще раз підкреслює, що впроваджувана нова виховна система у сфері формування особистості майбутнього викладача ВНЗ зобов’язана передбачити всі труднощі та забезпечити якнайкращі умови для духовного зростання свідомої молоді [3].

Виховну систему вищого навчального закладу ми розглядаємо як сукупність закономірно побудованих та взаємопов’язаних компонентів (мети, завдань, змісту, методів, засобів, форм, результатів), яка породжує цілісну особистість громадянина – патріота України (уособлення поєднання

інтелектуального потенціалу, духовності, життєвої компетентності, високого професіоналізму), формує її ціннісні орієнтації, стиль життя.

Виходячи з вищесказаного, метою виховання у вищій школі є підготовка успішної особистості, що здатна самореалізуватися в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій культури.

Досягти поставлених завдань допоможуть нові виховні технології, що ґрунтуються на співпереживанні, позитивному емоційному оцінюванні. На сьогодні вони активно впроваджуються у виховній практиці ВНЗ за такими напрямками: у процесі викладання навчальних дисциплін, позааудиторної виховної роботи, у роботі з батьками; через соціальні інститути, взаємодію з молодіжними громадськими організаціями, діяльність студентського самоврядування.

Слід заохочувати й активніше впроваджувати у виховну систему ВНЗ проекти різноманітної тематики, цікаві та сучасні за формою проведення (екскурсії, експедиції, дебати, семінари, тренінги, конференції, “круглі столи”, фестивалі, літературно-музичні композиції, аудіо- та відеопроєкти тощо). Така діяльність ефективно позначається на формуванні особистості, досвіду, самореалізації й розвитку здібностей студента – майбутнього викладача ВНЗ.

В умовах виховної проектної діяльності студентів – майбутніх викладачів ВНЗ позитивно вирішується проблема ставлення до знань (бажання просто отримати диплом поступово відходить, його замінює усвідомлення значущості здобуття якісної вищої освіти, прагнення творчих пошуків). На такому етапі виховний процес досягає високого рівня результативності і переростає у самовиховання [10].

Зауважимо, що сьогодні часто не враховується факт гуманістичної спрямованості виховного процесу, адже він є особистісно орієнтованим. У його основу покладено такі принципи: індивідуальний підхід як підтримка морального становлення особистості; єдність свободи вибору та відповідальності особистості; єдність прав і обов'язків особистості; єдність поваги й довіри до особистості та вимогливості до неї; визнання самоцінності особистості у визначенні цілей її виховання.

Головною фігурою у ВНЗ, яка активно впливає на особистість студента, є викладач. У сучасних умовах він повинен не тільки передавати учням знання, а й прилучати до культури, допомагати орієнтуватися в ній. Але, на жаль, сьогодні не всі викладачі готові виконувати цю роль, адже з тих чи інших причин не можуть організувати виховний процес згідно з вимогами часу. Проте слід розуміти, що не потрібно повністю відмовлятися від тих старих форм виховної роботи, які добре себе зарекомендували, їх треба насичувати новим якісним змістом [7].

Дійсно велике виховне значення в навчальному процесі має спілкування викладача зі студентами, адже якщо викладач недостатньо володіє педагогічною майстерністю, то таке спілкування досить часто вагомо ускладнює процес навчання у ВНЗ. Відсутність у викладача терплячого ставлення, іронічна посмішка, байдужість до проблем студентів породжу-

ють недовіру, лицемірство і фальш у стосунках, що призводять до низького рівня засвоєння матеріалу, пропусків занять, серйозних конфліктних ситуацій [1].

Істотним важелем у формуванні особистості майбутнього викладача вищої школи є особистий приклад викладача. Як позитивні, так і негативні прояви позначаються на вчинках молоді. Типовим прикладом, який спадає на думку, є недотримання викладачем слова. Йдеться про безвідповідальне ставлення до проведення консультацій, бесід, перевірки індивідуальних робіт. Потім виникає запитання: чому студенти нерідко не здають поточні чи залікові роботи? [9].

Важливою структурною ланкою формування особистості майбутнього викладача ВНЗ є діяльність інституту кураторів академічних груп. Сучасному куратору належить значна роль у формуванні та становленні особистості студента, розкритті його здібностей і потенційних можливостей, організації роботи з батьками, полегшенні адаптаційного періоду. Функції діяльності куратора як вихователя реалізуються через основні принципи національного виховання, які передбачають: формування гуманних стосунків між викладачами і студентами; залучення органів студентського самоврядування, підтримку ініціативи й творчості; передачу досвіду проведення традиційних свят ВНЗ першокурсникам; розробку перспективних планів і завдань виховання студентів за специфікою певного ВНЗ; проведення позааудиторної діяльності, яка сприятиме всебічному розвитку творчих здібностей студентів тощо [4].

Здійснення роботи щодо формування особистості майбутнього викладача вищої школи у вищих закладах освіти на засадах демократизму передбачає використання виховного потенціалу студентського самоврядування, що виступає надійним способом формування громадянської компетентності студентської молоді. Адже, як відомо, у студентському середовищі зосереджені потужний інтелектуальний і творчий потенціал, енергія, прагнення до самоствердження й самореалізації як особистості.

Враховуючи той факт, що, крім загальних інтересів, студенти – майбутні викладачі вищої школи мають індивідуальні уподобання, потреби, нахили, слід створювати клуби за інтересами, їх різноманіття дасть змогу майбутнім викладачам ВНЗ здійснювати власний вибір культурних, моральних і духовних цінностей та на основі їх засвоєння набувати особистісних якостей майбутнього фахівця, який відзначається активною громадянською позицією.

З метою стимулювання майбутніх викладачів ВНЗ до самовдосконалення та самовиховання доцільним є введення в практику ВНЗ особистого творчого “портфеля” кожного студента, що може включати такі складові: особистісна творча біографія (досвід участі у роботі різних гуртків, спортивних секцій, органів студентського самоврядування тощо, результативність цієї роботи); особистісний творчий паспорт (перелік офіційних документів про освітні досягнення, загальнокультурні й професійні успіхи (дипломи, грамоти про перемоги в олімпіадах, конкурсах наукових робіт,

спортивних змаганнях, публікації, винаходи тощо)); особистісне творче досє (приклади різних матеріалів, що відображають творчі досягнення: описи педагогічних ідей, розробки навчальних занять, виховних заходів, фотографії, малюнки тощо) [5].

**Висновки.** Доходимо висновку, що ВНЗ виступає важливою ланкою у формуванні цілеспрямованої, творчої, самостійної особистості з яскраво вираженою національно-громадянською позицією, ціннісні орієнтації і спосіб життя якої зумовлені потребами часу та суспільним розвитком у планетарному масштабі. На сьогодні важливим питанням є вдосконалення системи виховання, впровадження новітніх виховних технологій у зміст вищої освіти, аби забезпечити якісно новий високий рівень формування особистості майбутнього викладача вищої школи.

### **Література**

1. Белоусова Л.О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л.О. Белоусова. – Харків : НУА, 2004. – 264 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
3. Коберник І. Моральне виховання: традиції, проблеми, інновації / І. Коберник // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 42–45.
4. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.
5. Серьожинкова Р.К. Майбутній педагог в просторі творчого розвитку : монографія / Р.К. Серьожинкова. – Донецьк, 2006. – 470 с.
6. Слостенін В.А. Педагогіка / В.А. Слостенін. – М. : Академія, 2002. – 576 с.
7. Подольська Є.А. Основні напрямки та принципи формування позитивних рис людини / Є.А. Подольська // Виховання у контексті соціальної адаптації студентства : у 2 ч. – Харків, 2003. – Ч. I. – С. 73–177.
8. Соловей С. Удосконалення виховної системи вищого навчального закладу у світлі Болонського процесу / С. Соловей // Рідна школа. – 2005. – № 6. – С. 3–9.
9. Романова С. Роль куратора академічної групи у виховному процесі у вищих технічних закладах освіти / С. Романова // Рідна школа. – 2005. – № 6. – С. 36–39.
10. Черкашина Т.В. Розвиток моральності як пріоритетний напрямок у формуванні взаємин на прикладі ВНЗ I–II рівнів акредитації) / Т.В. Черкашина // Вісник Черкаського університету. Серія: Пед. науки. – Черкаси, 2005. – Вип. 64. – С. 115–118.
11. Чибісова Н.Г. Формування культурної особистості – завдання сучасної освіти / Н.Г. Чибісова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 135–140.
12. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе / Ю.Г. Фокин. – М. : Академія, 2002. – 224 с.
13. Щербань П. Українська національна ідея і сучасні проблеми виховання учнівської та студентської молоді / П. Щербань // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 62–67.

## ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ ТЕСТУВАННЯ РІВНЯ ЗНАНЬ І ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩІЙ ФІЗКУЛЬТУРНІЙ ОСВІТІ

У сучасному суспільстві на розвиток освіти впливають процеси глобалізації, формування єдиного інформаційно-освітнього простору, інтернаціоналізації освітнього ринку. Нині процес інформатизації освіти набуває актуальності на тлі світової тенденції інформатизації суспільства. Пріоритетність цього напрямку в сучасному суспільному житті є незаперечною, оскільки в освітній галузі формуються соціальні, психологічні, загальнокультурні та професійні передумови цього процесу.

Інформатизація, що виступає об'єктивним процесом у всіх галузях людської діяльності, у тому числі у професійній підготовці майбутніх фахівців вищих навчальних закладів, є провідною тенденцією соціально-економічного прогресу розвинутих країн. Інформатизація освіти як складова частина цього процесу є системою методів, процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, зберігання, розповсюдження й використання інформації на користь її споживачів. Мета інформатизації освіти полягає в глобальній інтенсифікації інтелектуальної діяльності за рахунок використання нових інформаційних технологій.

Сучасний рівень розвитку інформаційних технологій та інформатизація освіти слугують потужним поштовхом до розробки й упровадження у процес професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту спеціалізованого програмного забезпечення.

**Мета статті** – проаналізувати сучасний стан застосування комп'ютерного програмного забезпечення для тестування рівня знань і підвищення якості професійної підготовки у вищій фізкультурній освіті.

Аналіз науково-методичної літератури українських авторів з означеної проблеми показав, що комп'ютерне програмне забезпечення можна поділити на групи за ознакою цільового використання в навчальному процесі підготовки фахівців:

- тестування рівня знань;
- підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту;
- оптимізація навчально-тренувального процесу в спорті;
- діагностичні системи контролю рівня здоров'я й функціонального стану різних груп населення у процесі оздоровчого та спортивного тренування;
- оцінка та контроль біомеханічних параметрів тіла людини.

Проаналізуємо більш детально застосування двох груп комп'ютерного програмного забезпечення. Першу групу програмних продуктів вико-

ристовують пріоритетно для проведення тестування рівня знань на різних етапах професійної підготовки фахівців. Основною причиною створення цієї категорії програмних продуктів на сучасному етапі інформатизації вищої фізкультурної освіти став наказ Міністерства освіти і науки України “Про проведення педагогічного експерименту з упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах фізичної культури” від 23.01.2004 р. № 48 [1]. Оскільки в процесі впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу було визначено, що викладач не встигає перевірити й охопити всі види контролю рівня знань (етапний, поточний, модульний, підсумковий), то актуальним стало питання розробки спеціалізованого програмного забезпечення для автоматизації контролю рівня знань студентів.

Розробку програмного забезпечення для автоматизації *тестування рівня знань* студентів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту в Україні здійснюють два профільні вищі навчальні заклади: Національний університет фізичного виховання і спорту України (НУФВСУ) та Харківська державна академія фізичної культури (ХДАФК).

Під керівництвом В.А. Кашуби на кафедрі кінезіології НУФВСУ розроблена й апробована автоматизована комп'ютерна програма тестування “Ants” [2, с. 260]. Програмний комплекс складається з двох груп програм. Перша група містить програму, що тестує, для контролю рівня знань студентів. Друга група містить адміністративні програми, що забезпечують повний цикл функціонування програмного комплексу, такі як тестування, керування обліковими записами, підготовка карток запитань, формування тестів, збереження й аналіз результатів. Програмний комплекс пройшов попередню апробацію в процесі викладання дисциплін “Інформатика” та “Біомеханіка” [2, с. 261]. Н.Г. Бишовець провів педагогічний експеримент щодо оцінювання ефективності застосування програмного комплексу “Ants”. У ході експерименту виявлено таке: студенти експериментальної групи ймовірно зазнавали меншого стресу напередодні іспиту, викладачі виключно упереджені стосовно студентів, рівень об'єктивності оцінки знань у результаті тестування є підвищеним. Однак достовірних відмінностей щодо якості підготовки студентів контрольної та експериментальної груп не виявлено [3, с. 242].

Під керівництвом В.С. Ашаніна на кафедрі інформатики й біомеханіки ХДАФК розроблено кілька програмних продуктів для автоматизації тестування рівня знань студентів. Обґрунтовано алгоритм створення тестувальних програм засобами редактора “Simulator” і розроблено комп'ютерні тестувальні комплекси з дисциплін інформаційного профілю [4, с. 84].

Програма дає змогу використовувати необмежену кількість тем, запитань і відповідей. Підтримується п'ять типів запитань, що дає змогу проводити будь-які тести. У тестах є можливість використовувати музику, звуки, зображення й відеоролики. Будь-які дані можна роздрукувати на принтері, експортувати у файли різних форматів (Word, Excel, Access,

HTML, XML, Текстовий файл, Paradox, DBase тощо). Тестування незалежно можуть проходити кілька людей, здійснюючи вхід у програму під своїми іменами. Програма є доступною у використанні, має зручний і зрозумілий інтерфейс. “Simulator” складається з двох частин: “Конструктор тестів. Редактор” – призначений для заповнення й редагування бази даних, а також для різних установок “Конструктора тестів”. “Конструктор тестів. Тренажер” – призначений для проведення тестування з тих тем і питань, які було внесено до бази даних за допомогою “Редактора” [4, с. 85]. Система оцінювання – 100-бальна. Програма дає змогу зупиняти тестування й продовжувати його пізніше, обмежувати час тестування, а також довільно подавати запитання. Тестувальна система розроблена для навчальної дисципліни “Комп’ютерна техніка й математичні методи у спорті”. Авторами передбачено розробку комплексу тестувальних програм на базі “Simulator” з усіх дисциплін першого й другого курсів ХДАФК.

Наступним варіантом автоматизації контролю рівня знань студентів є запропоноване В.С. Ашаніним використання електронних таблиць Microsoft Exel [5, с. 63]. Авторами докладно описано технологію розробки тестів у програмі Microsoft Exel. Для цього необхідно мати незначний досвід роботи з електронними таблицями. На нашу думку, більшість викладачів з початковим рівнем інформаційної культури зможуть використати електронні таблиці для розробки тестів зі своїх навчальних дисциплін. Застосування електронних таблиць значно зменшить часові витрати на нагромадження та обробку різних видів контролю рівня знань в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Також на кафедрі інформатики й біомеханіки ХДАФК для навчальної дисципліни “Біомеханіка” розроблено комп’ютерну програму для автоматизації контролю рівня знань. Використання тестувальної програми дало змогу об’єктивно оцінювати рівень знань студентів за окремими розділами досліджуваної дисципліни та стимулювати студентів до її вивчення. Проведене авторами дослідження ефективності застосування комп’ютерної програми в навчальному процесі показало, що розроблений комп’ютерний тестувальний комплекс забезпечує підвищення рівня знань студентів у експериментальній групі порівняно з контрольною – на 0,6 бала. Програма є універсальною, що дає змогу використовувати її при контролі знань студентів з інших дисциплін [6, с. 183].

Другу групу програмних продуктів використовують здебільшого для підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання й спорту. Прикладом цього є комп’ютерна програма “Параметри тренувальних навантажень для самостійних занять фізичними вправами” [7, с. 81]. Мета й завдання автора комп’ютерної програми полягали в тому, щоб скласти уявлення студентів про можливість використання інформаційних технологій у процесі фізичного виховання школярів на заняттях з дисципліни “Фізіологічні основи фізичного виховання”.

Комп’ютерна програма призначена для визначення параметрів тренувальних навантажень для самостійних занять фізичними вправами. Вона



дає можливість надавати консультації учням, які бажають самостійно покращити рівень фізичного стану вдома або в тренажерних залах. Можливості програми є такими: введення персональних даних учнів; обрахування й визначення рівня фізичного стану учня; визначення інтенсивності навантаження, тривалості занять, періодичності й спрямованості фізичних вправ; визначення величини тренувального пульсу; здійснення самоконтролю фізичного стану; видання картки параметрів тренувальних навантажень для самостійних занять фізичними вправами; тривале зберігання результатів тестування кожного учня; ознайомлення користувача з роботою та функціями програми [7, с. 82].

Роботу програми можна поділити на три етапи: введення персональних даних учня; обробка інформації; видача картки параметрів тренувальних навантажень для самостійних занять фізичними вправами.

Програмний продукт застосовується студентами під час проведення лабораторних робіт з дисципліни “Фізіологічні основи фізичного виховання”. На нашу думку, застосування програмного забезпечення такого типу є важливою умовою підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, формування інформаційної культури студентів, створення їх уявлення про можливості використання інформаційних технологій у процесі фізичного виховання школярів у майбутній педагогічній діяльності.

Наступним прикладом застосування інформаційних технологій для підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту є програмний продукт для тестування когнітивних здатностей студентів спортивних спеціалізацій у вищих навчальних закладах фізкультурного профілю, розроблений В.С. Ашаніним у співавторстві [8, с. 3].

У результаті власних досліджень розробки та використання комп'ютерних психодіагностичних програм автори дійшли висновку, що визначення рівня розвитку когнітивних здатностей студентів вищих навчальних закладів фізичної культури є важливою умовою індивідуалізації навчального процесу з урахуванням різних рівнів сприйняття й осмислення навчального матеріалу, характерних для різної спортивної спеціалізації [9]. Встановлено, що пам'ять та увага є домінуючими когнітивними здатностями, які визначають якість засвоєння знань студентами-спортсменами [9]. Враховуючи це, розроблено пакет комп'ютерних програм на основі традиційних психодіагностичних методик для визначення когнітивних здатностей студентів [8, с. 5]. Результати проведеного авторами педагогічного експерименту засвідчили, що використання комп'ютерних програм тестування індивідуальних когнітивних здатностей студентів є ефективним засобом оптимізації й підвищення якості їх професійної підготовки.

**Висновки.** Аналіз науково-методичної літератури українських авторів з проблеми використання спеціалізованого програмного забезпечення у вищій фізкультурній освіті показав, що програмне забезпечення можна поділити на такі групи за ознакою цільового використання: тестування рівня

знань студентів; оптимізація навчально-тренувального процесу в спорті; діагностичні системи контролю рівня здоров'я й функціонального стану різних груп населення в процесі оздоровчого та спортивного тренування; оцінювання й контроль біомеханічних параметрів тіла людини; підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту.

Однак спеціалізовані програмні продукти здебільшого не використовуються у процесі професійної підготовки фахівців. На нашу думку, це спричинено низьким рівнем матеріально-технічного забезпечення вищих навчальних закладів фізкультурного профілю, недостатнім рівнем інформаційної культури професорсько-викладацького складу й студентів, відсутністю зацікавленості розробкою та використанням спеціалізованого програмного забезпечення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту.

### Література

1. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу” від 23.01.2004 р. № 48 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/laws/MON\\_812.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/MON_812.doc).

2. Кашуба В.А. Проектирование трестирующей программы “ANTS” для автоматизированного контроля знаний / В.А. Кашуба, К.Н. Сергиенко, Н.Г. Бишевец, Д.П. Валиков // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Х., 2005. – Вип. 8. – С. 259–262.

3. Бишевец Н.Г. Интенсификация учебного процесса шляхом комп'ютерного тестування в вузах фізкультурного напрямку / Н.Г. Бишевец // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Х., 2005. – Вип. 8. – С. 240–243.

4. Ашанин В.С. Технология разработки компьютерного тестирования знаний студентов в условиях кредитно-модульной системы / В.С. Ашанин, Н.С. Нестеренко // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. научн. тр. / под ред. проф. С.С. Ермакова. – Харьков : ХГАДИ (ХХПИ), 2008. – № 2. – С. 84–90.

5. Ашанин В.С. Использование электронных таблиц для разработки тестов / В.С. Ашанин, А.В. Ашанина // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. за ред. С.С. Ермакова. – Харків : ХХПІ, 2001. – № 14. – С. 62–66.

6. Корниенко А.В. Информатизация контроля знаний по биомеханике в условиях внедрения кредитно-модульной системы / А.В. Корниенко, Е.В. Басенко // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Х., 2006. – Вип. 10. – С. 181–183.

7. Генсерук Г.Р. Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до використання інформаційних технологій у фізичному вихованні школярів в процесі викладання медико-біологічних дисциплін / Г.Р. Генсерук // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. – Львів : Українські технології, 2004. – Т. 8. – С. 80–84.

8. Ашанин В.С. Информационные технологии тестирования индивидуальных когнитивных способностей студентов спортивных специализаций / В.С. Ашанин, Л.В. Філенко // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. научн. тр. / под ред. С.С. Ермакова. – Харьков : ХГАДИ (ХХПИ), 2008. – № 3. – С. 3–9.

9. Філенко Л.В. Информатизация навчального процесу вищих навчальних закладів фізичної культури з урахуванням когнітивних якостей студентів : автореф. дис.... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Філенко Людмила Василівна. – Х., 2007. – 22 с.

## КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Перед системою освіти сьогодні стоїть завдання максимального розкриття своєрідного творчого потенціалу кожної особистості. В основі нового спрямування педагогічного процесу лежить ідея компетентнісного підходу; при цьому мається на увазі не тільки розвиток потенціалу кожного учня, а й постійний саморозвиток учителя, формування його професійної компетентності, тому що основною метою освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Соціальна ситуація, що склалася, якісно по-новому висуває проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи, формування професійної компетентності вчителя. Компетентнісний підхід до професійного зростання педагогічних кадрів недостатньо розроблений у вітчизняній науковій літературі та повільно втілюється в життя.

*Мета статті* – подати сутність, умови та засоби професійного зростання педагогічних кадрів у навчальному закладі на основі компетентнісно орієнтованого підходу.

Вагомий внесок у розвиток теорії й методології вдосконалення системи освіти шляхом застосування компетентнісного підходу зробили вчені й практики, зокрема: В.М. Аніщенко, В.П. Бездухов, В.А. Болотов, М.С. Волошина, Т.В. Добутько, О. Дубасенюк, Б.Д. Ельконін, Г. Єльнікова, І.Г. Єрмаков, О. Заблоцька, І.О. Зимня, О.І. Локшина, А.К. Маркова, А.І. Михайличенко, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, В.В. Серіков, Ю.Г. Татур, А.М. Тубельський, А.В. Хуторський, С.О. Шишов та інші.

Аналіз поглядів цих науковців свідчить, що під поняттям “компетентнісний підхід” розуміється спрямованість освітнього простору на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [3, с. 64].

Компетентнісно орієнтований підхід – підхід до організації навчально-виховного процесу, який спрямований на набуття особистістю певної суми знань і досвіду, що дають змогу їй робити висновки про щось, переконливо висловлювати власні думки, діяти адекватним чином у різних ситуаціях [6, с. 61].

Серед великої кількості компетентностей, якими повинен володіти вчитель, можна виділити ключові, універсальні за своїм характером, тобто основні, найвагоміші, інтегровані. Серед них:

### 1. Компетентність у професійній сфері:

– професійна, спрямована на викладацьку діяльність (професійно-педагогічна ерудиція, знання в тій сфері науки, що лежить в основі предмета, який викладається, забезпечення професійною інформацією, володіння методикою викладання, володіння навичками дослідницької діяльності, володіння вчителем національною та світовою культурною спадщиною, культура міжособистісних відносин, уміння дотримуватися принципів толерантності, емоційна культура й психологічна зрілість, збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточуючих);

– професійна, спрямована на самовдосконалення (лінгвістичні, технічні та наукові знання, уміння оперувати знаннями в житті та навчанні, уміння використовувати джерела інформації для власного розвитку, розуміння та впровадження інноваційних технологій, сучасних освітніх концепцій, розвиток індивідуальних здібностей і талантів, обізнаність у власних сильних та слабких сторонах, здатність до самоаналізу, динамічні знання тощо).

2. Компетентність у комунікативно-соціально-морально-етично-правовій сфері (здатність до співпраці, уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, здатність учителя визначати своє місце в суспільстві, проектувати стратегію власної діяльності, виявляти самостійність, ініціативу, бути мобільним, володіти комунікативними навичками, здатність орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя, виконувати громадянські обов'язки, використовувати засоби та моделі поведінки, які відповідають законодавству України тощо).

3. Компетентність в інформаційно-технологічній сфері (здатність вчителя орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати інформацією відповідно до професійної підготовки).

Саме такі ключові групи компетентностей сприяють досягненню успіхів у житті, відповідають багатоманітним сферам життя, дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистий успіх; виступають індикатором готовності особистості до активної участі в житті суспільства; спрямовують навчально-виховний процес на досягнення освітніх цілей.

Таким чином, професійна компетентність учителя є складним інтегральним, інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, який формується в процесі його професійної підготовки, виявляється, розвивається та вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів теоретичної, практичної й психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних та індивідуально-психологічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту й особливостей цієї діяльності.

Проблема професійної компетентності ще не дістала свого глибокого вивчення та вичерпного аналізу, тому в науковій літературі ця категорія широко трактується та співвідноситься з іншими науковими категоріями.

ми (професіоналізм, уміння тощо). Проблема структури й змісту професійної компетентності вчителя є предметом наукових дискусій не лише між педагогами й психологами, фізіологами та соціологами, а й між спеціалістами-практиками.

Поняття “професійна компетентність учителя” розкрито таким чином: “компетентність учителя професійна, коли вчитель володіє необхідною сумою знань, умінь, навичок, які визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості” [2, с. 133].

До змісту професійної компетентності І.А. Зязюн включає знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості [4, с. 34].

Професійна компетентність учителя виявляється в діяльності й не може обмежуватися тільки певними знаннями, уміннями та навичками. У зв'язку із цим, щоб бути компетентним фахівцем, мало мати фундаментальну теоретичну й практичну підготовку, необхідно бути творчою особистістю, професійно та психологічно готовою і здатною до ефективного застосування набутих фахових знань у професійній діяльності. Таке розуміння змісту поняття “професійна компетентність” дає нам можливість обґрунтувати провідний методологічний підхід до визначення компетентності будь-якого фахівця, яка враховує різні аспекти його діяльності: інтелектуальний (когнітивний), професійний (фаховий) і особистісний (суб'єктний), які взаємодоповнюють один одного, сприяють їх комплексному й системному прояву, у разі потреби можуть компенсувати недостатній розвиток певних показників його компетентності. При недостатній несформованості одного із них він неспроможний досягати основної мети власної діяльності, системно й комплексно реалізувати основні свої компетенції.

Компетентнісний підхід в освіті надає широкі потенційні можливості для підвищення якості підготовки фахівців за сприятливих умов.

Необхідні умови реалізації компетентнісного підходу до професійного зростання педагогічних кадрів як освітньої інновації висвітлено у працях В. Бондаря, О. Гончара, А. Грабового, Т. Григорчука, І. Мороза, І. Радигіної, О. Савченко, А. Степанюк, С. Трубачової та інших. На основі думок і поглядів науковців слід назвати такі: створення психологічного комфорту в колективі й можливості конструктивного діалогу між адміністрацією та вчителем, створення сприятливого середовища для учителів і дітей, дотримання низки дидактичних умов, орієнтація вчителя на самооцінку, саморозвиток, самовдосконалення професійної компетентності, створення атмосфери творчого пошуку, забезпечення методичною літературою та матеріально-технічним оснащенням кабінетів, використання інноваційних технологій освіти в навчальному процесі, опанування методик наукового пошуку, дослідження.

Одним з основних шляхів до підвищення компетентності вчителя в навчально-виховному процесі є впровадження сучасних форм роботи та засобів навчання.

Основними організаційними формами є: індивідуальні, колективні, групові; традиційні, нетрадиційні.

Індивідуальна форма роботи – це самостійна навчальна діяльність педагогів, спрямована на їх практичну підготовку. Йдеться, насамперед, про підготовку до проведення навчальних занять, позакласних заходів, планування роботи, оформлення шкільної документації, добору текстів письмових робіт для тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів тощо. Індивідуальні форми методичної роботи охоплюють наставництво, стажування, консультування, дистанційне навчання, відвідування занять та позакласних заходів, самоосвіту. Самоосвіта педагога є одним з найважливіших шляхів упровадження педагогічної науки в шкільну практику.

Колективні форми використовуються з метою вироблення єдиного підходу до вирішення певних проблем, обговорення актуальних питань організації навчально-виховного процесу, аналізу результату колективної діяльності, вивчення й поширення кращого педагогічного досвіду, науково-технічної та педагогічної інформації. До колективних форм методичної роботи можна віднести професійні конкурси (предметні, психологічні, педагогічні) та різноманітні форми професійної взаємодії. Колективні форми роботи поділяються на групові та масові. Масові форми роботи сприяють збагаченню інтересів, духовних і професійних потреб педагогічних кадрів, допомагають у виборі позиції з важливих педагогічних проблем сучасності, виступають як форми виявлення й узагальнення найкращого педагогічного досвіду. Групові форми мобільні та динамічні об'єднують педагогів за інтересами, у них створюються оптимальні умови для обміну досвідом роботи, творчих дискусій, виконання практичних завдань. Колективні форми є надієвішою формою поширення, демонстрації кращих надбань педагогів.

Серед сучасних засобів навчання, які сприяють підвищенню професійної компетентності вчителя, виділяють: словесні (концепції, програми самоосвіти, навчальні програми, підручники, методичні посібники та інші тексти), візуальні (уроки, спецкурси, інтерактивні технології, школа передового педагогічного досвіду, експериментальна й дослідницька робота, моделі, схеми, таблиці, картини, діаграми, графіки тощо), механічні візуальні прилади (мультимедійні засоби та цифрові носії інформації), аудіальні засоби (відтворення аудіосупроводу з цифрових носіїв інформації), аудіо-візуальні (звуковий фільм, телебачення, відео), засоби, що автоматизують процес навчання (комп'ютерні мультимедійні засоби, інформаційні мережі, телекомунікаційні мережі, створення власних предметних сайтів у всесвітній мережі Інтернет).

**Висновки.** Таким чином, професійна компетентність – це поєднання теоретичної і практичної підготовленості фахівця до професійної діяльності, основний показник наявності в нього розвинутого професійного мис-

лення. Професійне зростання педагогічних кадрів на засадах компетентнісно орієнтованого підходу ефективно при створенні комплексу соціально-економічних та організаційно-педагогічних умов і факторів, що визначають особливості процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на сучасному етапі, застосування традиційних і нетрадиційних форм роботи та засобів навчання.

Професійна компетентність учителя є найголовнішою його якістю й може слугувати гарантією успіху, а компетентністний підхід – один із чинників, що сприяє модернізації змісту освіти, який поповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей. Компетентнісно орієнтований підхід, на відміну від традиційного, є більш ефективним, тому що дає змогу і педагогу, й учню стати творцем навчально-виховного процесу, дослідником-експериментатором, спонукає до творчості, забезпечує максимальне розкриття потенціалу кожного вчителя.

### **Література**

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – С. 133.
3. Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарука. – К. : К.І.С., 2004. – С. 64.
4. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – С. 34.
5. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
7. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30–34.

ЛЕВЧЕНКО Я.Е.

## **ОБРАЗ СВІТУ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ**

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується значними соціальними, економічними, політичними, культурними та іншими змінами. Речі та явища, які були звичними й ще вчора здавалися незмінними, сьогодні вимагають нового осмислення. Змінюється погляд і на образ самої людини. Усе частіше серед її знакових характеристик називають конкурентоспроможність, мобільність, готовність до постійного самовдосконалення. Разом з тим у ньому зберігаються риси, значущість яких визнавалась і раніше. До

них, беззаперечно, слід віднести розвиток особистості. Новий погляд на образ людини призводить до змін трактування образу професіонала в різних галузях діяльності. Професія педагога не є винятком. Сучасний педагог – це професійно компетентна, творчо розвинута, гуманна особистість, у якій превалюють духовно-моральні якості, у якій чітко виражена суб'єктна позиція, індивідуальний стиль діяльності та багатий творчий потенціал. Останній визначається багатьма дослідниками як наявність у педагога прихованих, невикористаних резервів у галузі професійної діяльності. Його складовими нерідко називають природні задатки, працездатність, вибірковий інтерес до діяльності, захопленість справою, нестандартність мислення, здатність до самовдосконалення. Для грамотної підготовки фахівця педагогічного профілю у вищому педагогічному навчальному закладі серйозного значення набуває проблема визначення характеру взаємозв'язку між особистісним і професійним розвитком студента. З одного боку, розвиток особистості стимулює перетворення власної професійної діяльності й виводить її на більш високий рівень, з іншого – якісно новий рівень здійснення професійної діяльності, який досягається особистістю, стає відправною точкою для подальшого особистісного зростання. Цей підхід передбачає орієнтацію навчально-виховного процесу у вищій школі на роботу з інтегральними характеристиками, що визначають її особистісний і професійний рівень. Провідним фактором особистісного й професійного розвитку студента педагогічного ВНЗ може виступати образ світу як базове, інтегральне, динамічне утворення, яке детермінує поведінку й діяльність особистості.

Аналіз актуальних досліджень, присвячених проблемі взаємозв'язку між особистісним і професійним розвитком студента ВНЗ, свідчить про інтерес до неї багатьох науковців. Аналіз психолого-методичної літератури дає змогу дійти висновку, що розгляду понять “особистість” та “розвиток особистості” присвячені праці Б.Г. Ананьєва, А.І. Анциферової, Л.І. Божович, І.С. Кона, О.М. Леонтєва, В.С. Мухіної, К.К. Платонова, А.В. Петровського. Науковці Ф.І. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, Л.М. Мітіна, А.Б. Орлов, С.Д. Смірнов, В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков, які вивчали процес формування особистості вчителя, розвиток його педагогічних здібностей і майстерності, провели аналіз становлення характеру вчителя та формування його професійних умінь і навичок у процесі практичної діяльності.

**Мета статті** – виявити місце образу світу у структурі соціальної детермінації особистості студента педагогічного ВНЗ та визначити вплив на образ світу особистості студента з метою забезпечення його максимальної адекватності вимогам майбутньої професійної діяльності.

Аналіз образу світу як інтегральної характеристики особистості студента педагогічного ВНЗ неможливий без розгляду понять “особистість” та “розвиток особистості” з позицій сучасної психолого-педагогічної науки. У визначеннях поняття “особистість” можна побачити зміщення акцентів у розумінні цього феномену. Якщо в одних означеннях, які впливають з відомої тези про те, що “сутність людини... – це сукупність усіх суспіль-



них відносин”, мова йде лише про соціальний аспект особистості (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв), то в інших – підкреслюється роль індивідуального аспекту особистості, основою якого є усвідомлення людиною власної екзистенціальної свободи (Л.І. Божович, В.С. Мухіна, Л.Д. Столяренко).

Під розвитком особистості необхідно розуміти, перш за все, її соціальний розвиток. Він передбачає психічний розвиток, який має найбільший вплив на соціальний розвиток особистості. Єдність соціального й психічного розвитку особистості визначає його повноцінність, і якщо соціальний розвиток має провідне значення, то така єдність чітко виявляється при виділенні критеріїв психологічної зрілості особистості: психологічні характеристики виявляються наповненими соціальним та суспільно-історичним змістом. Під час дослідження розвитку особистості для педагогіки та психології вихідним є положення про те, що особистість розвивається через входження до різних систем суспільних відносин. Фактори, що визначають соціально-психологічний розвиток особистості, починають усе більш системно усвідомлюватися: диференціюються різні соціальні спільноти, які опосередковують вплив на особистість провідних форм суспільної свідомості й поведінки, розкривають життя особистості в сім’ї та інших малих групах. Однак уся ця кількість факторів і умов, що детермінують розвиток особистості, на думку Л.І. Анциферової є несумірною, по відношенню до дослідження того, як сама особистість активно переломлює через свій “внутрішній світ” цю системну детермінацію [1, с. 17].

Основою розвитку особистості вважається становлення її внутрішнього світу. При цьому виділяються рівні соціальної детермінації особистості, які стосовно студентства виглядатимуть таким чином:

- найвищим рівнем детермінації є система конкретних суспільних відносин, до якої включений студент як член спільноти вищого навчального закладу та суспільства в цілому, чиї потреби й вимоги переломлюються крізь призму норм і ціннісних орієнтацій, що приймаються в студентському середовищі;

- середнім рівнем детермінації визнається конкретна студентська група, до якої включений студент (вона опосередковує вплив суспільства на особистість);

- “внутрішній духовний світ” студента розглядається як одиничний фактор у структурі соціальної детермінації, як її первинний, нижчий рівень.

Цей первинний, базовий рівень детермінації має особливе значення для розвитку особистості студента педагогічного ВНЗ, оскільки внутрішні психологічні фактори, які детерміновані рівнем буття індивіда, набувають самостійності й у кінцевому підсумку визначають поведінку людини. На розвиток спрямованості особистості студента педагогічного ВНЗ впливає велика кількість найрізноманітніших факторів: особливості організації навчально-виховного процесу, соціально-демографічні характеристики складу студентів, соціально-побутові умови життя студентів, особливості сту-

дентської групи, джерела культурної, політичної та професійної інформації, особливості структури та способу функціонування організму в цілому й центральної нервової системи зокрема. Сукупність впливу цих факторів визначає провідний напрям розвитку образу світу студента [2; 5].

Отже, образ світу є базовим фактором розвитку особистості студента педагогічного ВНЗ, що опосередковує вплив усіх інших факторів (здібностей і задатків, соціальної сфери, навчання та виховання). Проблемі визначення специфіки розвитку особистості студента вищого педагогічного навчального закладу присвячуються дослідження, у яких значущими особистісними якостями педагога є його інтерес та здібності до педагогічної діяльності, педагогічна спостережливість, особливості розумової діяльності, ставлення до учнів і вольові якості (Ф.І. Гоноволін, Н.В. Кузьміна, Л.М. Мітіна, А.Б. Орлов, С.Д. Смірнов, В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков).

Модель особистості вчителя, яку запропонував В.О. Сластьонін, включає:

- професійно-педагогічну й пізнавальну спрямованість особистості вчителя;
- вимоги до його психолого-педагогічної підготовки;
- обсяг та складові спеціальної підготовки;
- зміст методичної підготовки за спеціальністю [2].

Аналізуючи наукові дослідження щодо організації, форм і засобів навчально-виховного процесу у вищій школі, що склався у вітчизняній педагогіці і психології в 60–70-х рр. ХХ ст., А.Б. Орлов дійшов висновку, що без звернення до реальної особистості вчителя та особистості учня неможливо вирішити основні проблеми з педагогіки й психології підготовки та праці вчителя. Система підготовки вчителів розглядалась у цьому випадку як система передачі студентам і вчителям певної суми психолого-педагогічних знань, умінь і навичок. При цьому виникла необхідність вироблення нового педагогічного мислення, що повинно привести до створення нової гуманістичної методики й технології навчально-виховного процесу. Ця система складається із взаємопов'язаних принципів побудови й організації такої педагогічної взаємодії, яка забезпечує не тільки передачу будь-якого змісту (у вигляді знань, умінь, навичок) від викладача до студентів, а і їх спільне особистісне зростання, спільний особистісний розвиток. Ідея виховання особистості особистістю веде, з одного боку, до перебудови відносин між психолого-педагогічною наукою й педагогічною практикою; а з іншого – до загальної гуманізації навчально-виховного процесу в школі, педагогічному навчальному закладі, тобто у системі особистісно-професійної підготовки, діяльності та перепідготовки вчителів, а в цілому – до загальної гуманізації сфери духовного виробництва й реалізації на практиці педагогіки співробітництва та психології виховання вихователів. Система організації особистісної педагогічної взаємодії містить чотири взаємопов'язаних принципи: діалогізації, проблематизації, персоналізації й індивідуалізації педагогічної взаємодії [4; 5].

Принцип діалогізації педагогічної взаємодії є провідним у цій системі. Монологічна педагогічна взаємодія – взаємодія нерівноправна і з погляду обміну інформацією, і соціальної взаємодії, і міжособистісної взаємодії викладача та студента. Викладач домінує на всіх трьох рівнях взаємодії. Така вихідна суперпозиція викладача в монологічній педагогічній взаємодії вимагає від нього лише часткового прийняття особистості студента і тільки тієї її частини, яка схвалюється викладачем, відповідає його педагогічному ідеалу. Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана з перетворенням суперпозиції викладача й позиції студента в особистісно-рівноправні позиції.

Принцип проблематизації педагогічної взаємодії покликаний подолати педагогічну взаємодію, яка побудована за репродуктивним зразком, коли викладач передає деякий зміст студенту, а студент засвоює цей зміст. Проблематизація педагогічної взаємодії веде до зміни ролей і функцій викладача та студента у процесі навчання й виховання. Викладач не виховує, не викладає, але актуалізує, стимулює студентів до особистісного зростання, створює умови для самостійного виявлення й постановки пізнавальних завдань.

Принцип персоналізації педагогічної взаємодії повинен сприяти подоланню рольової педагогічної взаємодії, в якій викладачу відводиться роль вихователя, а студенту – роль того, кого виховують. Поведінка учасників рольової взаємодії жорстко детермінована рольовими, ситуативними вимогами, наказами, які обмежують свободу вираження особистості викладача та студентів.

Принцип індивідуалізації педагогічної взаємодії перебуває в опозиції до педагогічної взаємодії, що не є орієнтованою на індивідуальність студента, на специфічність його інтересів та здібностей. Індивідуалізація педагогічної взаємодії означає виявлення й культивування в кожному студенті індивідуально специфічних елементів загальної та спеціальної обдарованості, побудову такого змісту методів навчання й виховання, які були б адекватними віковим та особистісним особливостям, здібностям і схильностям усіх студентів.

Важливого значення набуває питання про характер взаємозв'язку між особистісним та професійним розвитком людини, оскільки особливості його рішення визначатимуть вибір методів розвитку образу світу особистості студентів педагогічного ВНЗ. Професійний розвиток неможливо відокремити від особистісного, оскільки в їх основі лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що приводить до найвищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. Ідея цілісності, єдності особистісного та професійного розвитку людини розкривається в концепції, де фактором розвитку є внутрішнє середовище людини, її активність, потреба в самореалізації. Об'єктом професійного розвитку й формою реалізації творчого потенціалу людини у професійній праці визнаються інтегральні характеристики її особистості: спрямова-

ність, компетентність, емоційна та поведінкова гнучкість. Кожна інтегральна характеристика розглядається як сполучення або комбінація значущих особистісних якостей, що суттєві для успішного виконання діяльності в рамках тієї чи іншої конкретної професії. Фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності в зміні, перетворенні власного внутрішнього світу та пошуку нових можливостей підвищення рівня професійної самосвідомості. Л.М. Мітіна вказує, що педагогічна освіта (усі системи підготовки та перепідготовки викладача) повинна будуватися на ідеології розвитку (саморозвитку), а не на ідеології відтворення сталої системи освіти, що функціонує. Якщо викладач буде орієнтуватися лише на передачу знань, умінь та навичок, засвоєних ним самим, то студент залишиться непідготовленим до нових ситуацій, які не можуть бути передбачені в ході будь-якого навчання. Звідси виникає необхідність підготовки особистісно орієнтованого викладача, який буде навчальний процес з урахуванням того, що розвиток здійснюється самим студентом. Завдання педагога полягає в тому, щоб розвинути в студента здатність до самозміни [3]. Професійний розвиток визнається на різних етапах життєдіяльності людини то результатом, то засобом розвитку особистості. Чим раніше починається спрямований особистісний та професійний розвиток, тим з більшою мірою можна прогнозувати психологічне благополуччя, задоволеність життям та особистісне зростання кожної людини в сучасному світі, який постійно змінюється.

Структура професійної діяльності і її зміст не залишаються незмінними, вони змінюються з особистісним зростанням фахівця, який знаходить у ній все нові грані, нові смисли та нові форми. Таким чином, розвиток особистості стимулює перетворення професійної діяльності, приводить до все більш глибокого розуміння її сенсу. Перетворення професійної діяльності, у свою чергу, приводить до подальшого особистісного зростання (перш за все, за рахунок процесу персоналізації), який наповнює професійну діяльність новим надситуативним змістом, створюючи, таким чином, передумови для подальшого розвитку особистості. Ключові цінності суб'єкта виконують функції вибору тих предметів, засобів та способів, які й утворюють цілісну діяльність, а саморозвиток людини стимулює перетворення професійної діяльності, яка, у свою чергу, є однією з головних сил розвитку особистості. Слід виділити два основних напрями професіоналізації особистості викладача на етапі підготовки у ВНЗ: з одного боку, вона є ознакою професійної майстерності, професійного підходу до справи; з іншого – при розподілі рольової взаємодії на всі сфери діяльності – вона стає показником неадекватності, ускладнює контакти й може бути віднесена до деформацій особистості. Якщо формування професіоналізму в діяльності майбутнього вчителя відбувається цілеспрямовано, починаючи з перших курсів педагогічних ВНЗ, то особистісні деформації розвиваються спонтанно, ніби супроводжуючи цей процес. У майбутньому залежно від умов може узяти гору або перша, або друга тенденція. Відповідно, проблема полягає в тому, щоб розкрити механізм професіоналізації, запобігти

особистісній деформації на етапі підготовки у ВНЗ та подолати їх у майбутній професійній діяльності.

Аналіз сучасної підготовки вчителя свідчить про те, що основна увага приділяється оволодінню студентами певною сумою знань, умінь і навичок. Під професійною спрямованістю майбутнього педагога розуміється найчастіше спеціальна підготовка з предмета, що вивчається, а не його психолого-педагогічна компетентність. Однак становлення істинно професійної особистості можливе лише в разі задоволення людиною однієї зі своїх базових потреб – потреби у персоналізації, у противному разі професія стає лише ремеслом, зовнішньою, чужорідною до особистості діяльністю. Головним завданням підготовки в педагогічному ВНЗ є надання допомоги студентові в розвитку та повній реалізації власних особистісних можливостей, знаходження адекватних прийомів та методів персоналізації саме через педагогічну діяльність. Кожна особистість є неповторним ансамблем властивостей і якостей, який переломлюється у професійній діяльності, змінюється та перетворюється у професійну особистість. Кожна властивість особистості відповідає певній педагогічній функції, утворюючи єдність, формуючи ту чи іншу спрямованість особистості педагога.

Аналіз розглянутих підходів до розвитку й професіоналізації особистості студента педагогічного ВНЗ дає змогу виділити ряд тез, які становлять основу побудови цілісної концепції навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі:

1. Особистість є ширшою за професію. Таким чином, підходи до особистості як носія певних властивостей і якостей, необхідних для успішного виконання нею професійної діяльності, не відповідають вимогам сучасного педагогічного ВНЗ.

2. Професійний розвиток невіддільний від особистісного розвитку. Відношення між цими двома видами розвитку має складний взаємозумовлювальний характер: розвиток особистості стимулює перетворення власної професійної діяльності, виводячи її на більш високий рівень; у свою чергу, цей якісно новий рівень здійснення професійної діяльності стає плацдармом для подальшого особистісного вдосконалення.

3. Провідний фактор особистісного та професійного розвитку – це внутрішнє середовище особистості. Побудова навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі повинна бути зорієнтована на пошук та роботу з інтегральними характеристиками особистості, які визначають її особистісне й професійне зростання.

4. Процес підготовки фахівця педагогічного профілю передбачає не передачу певної суми знань, умінь та навичок від викладача студентові, а надання допомоги студенту в розвитку та повній реалізації власних особистісних можливостей. У зв'язку із цим провідне місце в навчально-виховному процесі повинна займати психолого-педагогічна підготовка студента.

Слід підкреслити, що важливого значення в організації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі набуває проблема побудови типології образу світу студентів педагогічного навчального закладу. Теоре-

тичні основи для створення образу світу можуть бути різними. Оскільки структура образу світу невіддільна від структури діяльності суб'єкта, а психологічні властивості особистості формуються, розвиваються та вдосконалюються тільки у відповідних видах діяльності, значить, критерії для побудови типології образу світу студентів педагогічного ВНЗ слід шукати на перетині категорій “образ світу” та “діяльність”. Головними змістовними характеристиками образу світу студентів можна вважати: провідне емоційне забарвлення структури образу світу, яка відображає особливості сприймання людиною світу, що її оточує; особливості ціннісних орієнтацій образу світу. Такі характеристики можна розглядати як основні критерії побудови типології образу світу студентів педагогічного ВНЗ.

**Висновки.** Найважливішим показником психолого-педагогічної грамотності студента педагогічного ВНЗ можна вважати його здатність розумітися на особливостях власного образу світу, на особливостях образів світу інших людей та вміння встановлювати нормальні особистісно-ділові відносини з представниками різних типів образу світу. Оскільки на особистість студента в період його підготовки в педагогічному ВНЗ впливає велика кількість факторів, сукупний вплив яких не можна врахувати, як не можна врахувати й численні умови майбутньої професійної діяльності студента, найбільш реалістичним підходом до розвитку особистості майбутнього фахівця педагогічного профілю можна вважати його підготовку до діалогічного сприйняття цих факторів та умов. У зв'язку з актуальністю проблеми практичного значення набуває подальший аналіз особливостей образу світу студентів та розробка рекомендацій щодо розвитку особистості студентів педагогічного ВНЗ.

### Література

1. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 12–25.
2. Медведев Д.А. Роль образа мира в развитии личности студента педагогического вуза / Д.А. Медведев // Ученые записки : материалы докладов итоговой научной конференции АГПУ. – Астрахань, 1998. – Ч. 1: Психология. – С. 117–124.
3. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
4. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителей / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 16–26.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М. : Академия, 2007. – 400 с.

**ГЕНЕЗА НОРМАТИВНИХ ВИМОГ  
ДО ЗМІСТУ ВУЗІВСЬКОГО ПІДРУЧНИКА  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ ст. – ПОЧАТОК ХХІ ст.)**

В арсеналі педагогічної науки є достатня кількість різнорідних вимог до структури, змісту, оформлення підручників тощо. Їх номенклатура залежить від типу навчального закладу, рівня освіти, педагогічної системи, особливостей навчального предмета. Частина з них зафіксована в нормативних документах і є обов'язковою для виконання. Проте постійні зміни, що відбуваються в системі освіти, висувають до підручника як до основного засобу навчання все нові й нові вимоги. Саме тому знання нормативних вимог, їх становлення та розвиток є важливим чинником формування професійної культури педагога вищої школи.

На сьогодні існує ґрунтовна науково-теоретична база, присвячена дослідженню теорії підручника. Так, В.П. Беспалько розглядає підручник як інформаційну модель педагогічної системи, показує методи аналізу навчального тексту, визначає принципи дидактичної підготовки змісту підручника. Вказує на необхідність діагностично поставленої мети. В.Г. Бейлінсон називає підручник основним арсеналом освіти. Він виділяє логічну й емоційну культуру навчальної книги, визначає методи її аналізу та конструювання. П.Г. Буга формулює науково-методичні вимоги до підручника, надає практичні рекомендації щодо його структури та змісту. Дає відповіді на питання, що виникають при створенні та випуску навчальної літератури, в тому числі авторського права, бібліографічного та методичного характеру, конструювання книг. М.І. Тупальський розкриває сутність процесу створення підручника для вищої школи, його місце в системі навчання, критерії якості підручника та методи їх оцінювання, вказує на риси, які повинен мати автор підручника. Г.Г. Гранік, С.М. Бондаренко в своїх дослідженнях значну увагу приділяють розвитку навичок роботи з підручником. І.Я. Лернер, В.В. Краєвський, В.Н. Столетов досліджували дидактичні основи підготовки змісту підручника. Н.А. Ошуєва займалася теорією створення підручника для заочної освіти. А.А. Гречихін, Ю.Г. Древе розробили принципи побудови, створення й експлуатації електронного підручника, дослідили особливості використання чинних міжнародних і російських стандартів видавничої та бібліографічної діяльності, надали типологію вузівської навчальної книги.

Незважаючи на значний науковий інтерес до теорії підручника, розвиток нормативних вимог до вузівського підручника є малодослідженою темою, що виявляється у відсутності ґрунтовних праць, присвячених їй.

**Мета статті** – подати ретроспективний аналіз нормативних вимог до змісту вузівського підручника другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Під нормативними вимогами ми розуміємо психолого-педагогічні, дидактичні та інші вимоги, що зафіксовані в нормативних документах і є

обов'язковими для виконання. Тому об'єктом нашого аналізу будуть нормативні документи МОН: інструкції про порядок планування, підготовки і проходження рукописів підручників, положення про конкурс на кращий підручник, положення про апробацію та порядок надання навчальній літературі грифів МОН, методичні рекомендації, накази тощо.

В 30-х рр., коли кількість навчальних закладів професійної освіти стала зростати високими темпами, держава взяла на себе функцію підготовки й видання навчальної літератури. У цей час починає своє становлення та розвиток система експертизи й грифування навчальних видань. З 1932 р., згідно з Положенням про ВКВТО, авторські рукописи повинні були розглядатися на предмет присвоєння грифу “підручника” або “навчального посібника”.

Поява грифів – своєрідного знаку якості – на титульних аркушах навчальних видань означала не лише відповідність навчального матеріалу тим знанням і вмінням, яких повинні набути в результаті навчання майбутні фахівці. Вони слугували мірилом придатності даного видання з погляду змісту, форми, й цільового призначення; підкреслювали “державність” самої системи освіти; відображали цензурну чистоту тексту та його ідеологічну спрямованість. Надання грифу – це офіційне визнання відповідності навчальних видань, засобів навчання, навчального обладнання вимогам державних стандартів освіти. Гриф дає право використовувати підручник, навчальний посібник або навчальний засіб у навчальному процесі.

У подальшому значення грифів стало розширюватися. Наприклад, при атестації ВНЗ стали враховувати відсоток наявності в бібліотеці “грифованих” навчальних видань. Цей фактор враховували також при присудженні наукових ступенів і присвоєнні вчених знань тощо.

У 50-х рр. ХХ ст. перед ВНЗ гостро постала проблема нестачі стабільних та якісних підручників. Розуміючи роль підручників у якісній підготовці фахівців, Міністерство вищої освіти СРСР 9 вересня 1954 р. видало наказ “Про забезпечення вищих навчальних закладів стабільними і високоякісними підручниками і навчальними посібниками”, у якому поставлено завдання забезпечити підготовку підручників упродовж наступних трьох-чотирьох років, залучаючи до роботи провідних учених і фахівців. Вищим навчальним закладам доручалося створити сприятливі умови таким фахівцям. Авторам для написання підручників дозволялося брати творчі відпуски терміном до трьох місяців із збереженням зарплатні. У наказі також були сформульовані вимоги до змісту вузівського підручника: підручники для студентів повинні бути невеликого обсягу, викладати основи відповідної галузі науки без надмірного навантаження навчального матеріалу, висвітлювати досягнення сучасної науки й передовий досвід соціалістичного будівництва [2, с. 180].

З 29 травня 1956 р. Міністерство вищої освіти почало видавати “Інструкцію про порядок планування, підготовки і проходження рукописів і навчальних посібників, що видаються згідно з державним планом для вищих навчальних закладів СРСР” [2, с. 180–186]. Інструкція складалася з трьох розділів. У першому розділі – “Планування видання рукописів під-



ручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів СРСР” – визначалися норми перспективного (на 5 років) та поточного (на 2 роки) планування видання підручників згідно з п’ятирічним планом (система п’ятирічного планування була встановлена в 1946 р.). У другому розділі – “Підготовка рукописів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів СРСР” – встановлювалися принципи підбору авторів і авторських колективів, програма написання підручника, тираж, відносини автора з видавництвом. Тут була сформована одна з головних вимог до підручника – відповідність затвердженим навчальним програмам. У третьому розділі – “Проходження рукописів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів СРСР” – встановлювався порядок проходження рукописів, їх рецензування та експертної оцінки, надання грифів “підручника” або “навчального посібника” від імені Міністерства вищої освіти СРСР або ГУУЗа (УУЗа).

Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР (МВ ССО) було видано ряд “Інструкцій про порядок планування та підготовки рукописів підручників і навчальних посібників”. Всі інструкції мали одну й ту саму схему та містили практично однакові вимоги до якості підручника.

А 8 квітня 1964 р. МВ ССО СРСР видало “Тимчасову інструкцію про порядок планування і підготовки рукописів підручників і навчальних посібників, що видаються для вищих і середніх спеціальних закладів СРСР” [3, с. 227–233]. Від попередньої ця інструкція відрізняється більш детальними рекомендаціями та вказівками щодо планування, порядку проходження рукописів підручників. Третій розділ – “Проходження рукописів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів СРСР” – відсутній. Вказано на відмінність між підручником та навчальним посібником. Зазначено, що гриф “підручника” надається в тому випадку, якщо рукопис написаний на високому науковому й методичному рівні та повністю відповідає навчальній програмі курсу, затвердженій міністерством (відомством). Гриф “навчального посібника”, як правило, видається на лабораторні практикуми, задачки, посібники з курсових і дипломних проектів тощо, а також на рукописи, що охоплюють лише частину програми курсу або повністю відповідають програмі. Гриф містить інформацію про те, яким органом і для яких спеціальностей вищих або середніх спеціальних закладів освіти дозволено видання цього рукопису або навчального посібника.

В “Інструкції про порядок планування і підготовки до видання підручників і навчальних посібників для вищих і середніх спеціальних навчальних закладів” [6, с. 13–18] від 13 серпня 1971 р. повторюються основні вимоги до підручника, якому надається гриф.

В “Інструкції про порядок планування і підготовки до видання підручників і навчальних посібників для вищих і середніх спеціальних навчальних закладів” від 8 липня 1976 р. було визначено основні вимоги до навчальної літератури [4, с. 325–331]:

1) навчальна література для вищої й середньої спеціальної школи повинна сприяти формуванню комуністичної ідеології;

- 2) містити систематизований матеріал, точні та перевірені положення;
- 3) зміст повинен бути доступним для студентів і учнів;
- 4) забезпечувати творче й активне оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

Інструкції про порядок планування і підготовки до видання підручників і навчальних посібників для вищих і середніх спеціальних навчальних закладів від 27 липня 1985 р. та від 1 лютого 1988 р. повторює попередню.

З появою у 1991 р. незалежної України постала необхідність і в нових підручниках. Процес створення підручників гальмувався повною відсутністю системи творення національних підручників. І хоча теоретичні засади, методичні та дидактичні принципи були розроблені на високому науковому рівні в Москві, і українські вчені-педагоги працювали в контексті розвитку науки в СРСР, однак з моменту проголошення незалежності Україна змушена була починати справу творення національної системи навчальної літератури практично з нуля. Україна розпочала складний процес розробки абсолютно нових підручників.

В Україні було продовжено радянські традиції. Видаються накази Міністерства освіти “Про затвердження Положення про порядок підготовки, експертизи, апробації підручників, навчальних та навчально-методичних посібників” (1997, 2001, 2008 рр.); “Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України” (2001, 2004, 2008 рр.); “Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів” (2008 р.) та ін. Нормативні вимоги до змісту вузівського підручника повторюють ті, що склалися за часів Радянського Союзу. Так, Міністерством освіти і науки України було встановлено два види грифів:

- 1) “Затверджено Міністерством освіти і науки України” (надається за результатами експертизи підручникам, що пройшли апробацію і визнані як усталені для використання у навчально-виховному процесі);
- 2) “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України” (надається пробним та експериментальним підручникам).

Рішення про надання грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України” приймають заступники державного секретаря, що відповідають за напрям освіти, якому адресоване навчальне видання, на підставі рішення предметної комісії Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України за підсумками Всеукраїнських конкурсів навчальних підручників. Текст грифу, як і за часів СРСР, містить інформацію про призначення, вид навчальної книги і зазначається на титульній сторінці. На її звороті вказується, ким і коли прийнято рішення про надання грифу.

Окремо слід відзначити наказ Міністерства освіти “Щодо видання навчальної літератури для вищої школи” від 27 червня 2008 р. [12]. Цей наказ має додаток “Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів”.

Документ також містить конкретні методичні рекомендації щодо структури, змісту, обсягу навчальної книги тощо. Присвоєння грифу означає, що підручник або навчальний посібник відповідає встановленим вимогам, зокрема, змісту навчальної програми дисципліни, дотримання умов щодо обсягу, належне технічне оформлення. При створенні підручників та навчальних посібників необхідно враховувати таке: 1) навчальні книги повинні мати високий науково-методичний рівень, містити необхідний довідковий апарат; 2) підручники та навчальні посібники мають бути написані в доступній формі, навчальний матеріал має бути пов'язаний з практичними завданнями, в книзі повинні просліджуватися тісні міжпредметні зв'язки.

**Висновки.** Ретроспективний аналіз нормативних вимог до змісту вузівського підручника дає змогу зробити такі висновки. По-перше, вітчизняна система нормативних вимог до вузівського підручника наслідуює радянські традиції, оскільки вони є практично незмінними за останні 50–60 років. По-друге, психолого-педагогічні, дидактичні та інші вимоги, що зафіксовані в нормативних документах і є обов'язковими для виконання, є гарантом якості вузівського підручника. Такі вимоги формують в авторів навчальної літератури знання про те, яким повинен бути підручник, його еталон. Єдині нормативні вимоги є необхідною умовою створення якісного підручника.

### Література

1. Буга П.Г. Создание учебных книг для вузов : справочное пособ. / П.Г. Буга. – М. : Изд-во Московского университета, 1993. – 223 с.
2. Высшая школа: Основные постановления, приказы и инструкции – М. : Советская наука, 1957. – 395 с.
3. Высшая школа : сборник основных постановлений, приказов и инструкций : в 2 ч. / под ред. Е.И. Войленко. – М. : Высшая школа, 1965. – Ч. 1. – 432 с.
4. Высшая школа : сборник основных постановлений, приказов и инструкций : в 2 ч. / под ред. Е.И. Войленко. – М. : Высшая школа, 1978. – Ч. 2. – 430 с.
5. Инструкции о порядке планирования и подготовки к изданию рукописей учебников и учебных пособий для высших и средних специальных учебных заведений // Бюллетень МВ и ССО СССР. – 1985. – № 10.
6. Об утверждении инструкции о порядке планирования и подготовки к изданию рукописей учебников и учебных пособий для высших и средних специальных учебных заведений // Бюллетень МВ и ССО СССР. – 1971. – № 12.
7. Наказ “Про затвердження Положення про порядок підготовки, експертизи, апробації підручників, навчальних та навчально-методичних посібників” від 02.06.97 р. № 170 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
8. Наказ “Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів і свідоцтва Міністерства освіти і науки України” (Міністерство освіти і науки України (МОН)) від 07.06.2001 р. № 440 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
9. Наказ “Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України” від 23.12.2004 р. № 973 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

10. Наказ “Про затвердження Положення про апробацію навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів” від 12.06.2001 р. № 447 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

11. Наказ “Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України” від 17.06.2008 р. № 537 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

12. Наказ “Щодо видання навчальної літератури для вищої школи” від 27.06.2008 р. № 588 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

ЛУЧАНІНОВА О.П.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

Головним завданням вищої педагогічної школи України на сучасному етапі є підготовка конкурентоспроможних фахівців. Вирішення цього питання вимагає перегляду змісту й форм навчального процесу, впровадження нетрадиційних технологій інтенсивного навчання, переорієнтацію навчання з накопичення знань (предметне навчання) на підвищення рівня фахової компетентності як основи розвитку здібностей, ефективних дій в умовах конкретних ситуацій (проблемне навчання).

Проблемне навчання – це організований викладачем спосіб активної взаємодії студента з проблемно представленим змістом навчання, у ході якого він залучається до об’єктивних суперечностей наукового знання та способів їхнього розв’язання, навчається мислити, творчо засвоювати знання. Проблемне навчання передбачає створення проблемних ситуацій, усвідомлення, прийняття й розв’язання цих ситуацій у процесі спільної діяльності викладача та студентів. Велике значення надається самостійній роботі студентів, а завдання викладача – керувати та спрямовувати діяльність студентів.

*Мета статті* – розкрити особливості використання проблемного навчання на практичних заняттях у технічному ВНЗ та запропонувати методичні рекомендації щодо проведення цих занять із використанням окремих форм, елементів проблемного навчання.

Ефективним засобом підвищення рівня підготовки конкурентоспроможного випускника може слугувати застосування інноваційних технологій, зокрема проблемного навчання. Але недостатньо представлені розробки та впровадження методів проблемного навчання фундаментальних дисциплін у технічному закладі спонукали нас до використання окремих його елементів під час переддипломної практики.

Проблемний шлях одержання знань завжди вимагає великих витрат часу, тому не можна говорити про суцільний перехід на проблемне навчання. Можемо стверджувати, що можливості проблемного навчання при викладанні курсів технічних дисциплін у ВНЗ України ще не вичерпані. Застосування творчих, проблемних завдань у процесі підготовки майбутніх

інженерів-педагогів розвиває у студентів креативність, сприяє підвищенню рівня знань, інтересу до вивчення технічних дисциплін, формуванню технічної компетентності як викладачів, так і студентів; проблемна ситуація й навчальна проблема є основними поняттями проблемного навчання; проблемне викладання технічних дисциплін складається з таких етапів діяльності: організація проблемної ситуації; формулювання проблеми; індивідуальне або групове вирішення проблеми суб'єктами навчання; верифікація (перевірка, тлумачення й систематизація) отриманої інформації; використання засвоєних знань у теоретичній та практичній діяльності. До слабких сторін проблемного навчання можна віднести великі витрати часу на вивчення навчального матеріалу; недостатню ефективність при розв'язанні завдань формування практичних умінь і навичок.

У процесі вивчення дисципліни “Теорія металургійних процесів” можна використовувати окремі форми й методи проблемного навчання (модуль “Характеристика розчинів та їх значення при гідрометалургійній обробці сировини”). Керуватися треба тим, що проблемними завданнями в процесі вивчення цього модуля можуть бути: постановка проблеми; формулювання гіпотези: “розв'язання глобальних проблем металургії приведе до збереження енергоносіїв”, “використання різноманітних інновацій у металургії приведе до підвищення якості характеристики розчинів при гідрометалургійній обробці сировини” тощо; творчі, практичні завдання: “плюси і мінуси характеристики розчинів при гідрометалургійній обробці сировини”; “розробити серію запитань для обговорення теми “Роль металургії в житті держави”; “дайте різні визначення поняття “теорія металургійних процесів”; складання схем, таблиць, графіків, малюнків, кросвордів, хімічних диктантів; написання технічних проектів на теми: “Металургія Китаю і України (сучасний аспект)”, “Еволюція металургійних процесів”, “Система інновацій у сучасній металургії”, участь у тренінгах; участь у рольових іграх із моделюванням реальних ситуацій.

У ході навчання викладач повинен створити для студентів такі організаційно-педагогічні умови, які сприяли б успішному використанню окремих форм і методів проблемного навчання у процесі вивчення модуля.

Під час проведення практичних занять ми намагалися використати професійну спрямованість навчального матеріалу.

Використання цього підходу допомагає розв'язувати ряд проблем: теоретичної підготовки, формулювання висновків; мотиваційної основи щодо необхідності опанування фундаментальних дисциплін, формування професійної спрямованості у студентів; самостійної роботи; активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Треба зазначити, що реалізація цих положень вимагає від викладачів ретельного аналізу й переробки робочих програм, створення навчально-методичної літератури (вказівок, рекомендацій, посібників), дидактичних матеріалів тощо.

Результати педагогічного експерименту показали, що використання елементів проблемного навчання у процесі викладання дисципліни “Теорія металургійних процесів” сприяє розвитку навичок опрацювання навчаль-

ної, наукової та науково-методичної літератури, знайомить майбутніх викладачів з навчально-програмною документацією, методами аналізу й послідовністю роботи з робочим планом, програмою предмета, методикою викладання тем, надає можливість уже на перших курсах набути невеликого лекторського досвіду. Крім того, розвиває навички самостійної роботи та прагнення до викладацької діяльності. Деяким студентам допомагає визначитися, чи здатні вони взагалі до педагогічної діяльності. Так, за результатами анкетування студентів після закінчення вивчення аналітичної хімії на запитання “Вважаєте Ви себе здатними до викладацької діяльності?” позитивних відповідей в експериментальній групі на 18% більше, ніж у контрольній. Показник критерію наявності навичок самостійної роботи з навчально-науковою літературою в експериментальній групі на 29% вищий, ніж у контрольній.

Істотного значення в навчальній діяльності набувають рольові ігри, коли створюються проблемні ситуації та визначаються функції кожного учасника гри з урахуванням його інтересів і здібностей. У процесі рольової гри слід створити такі ситуації, в яких виробничий процес відобразився б цілісніше у свідомості студентів, щоб вони набували певного досвіду поведінки в умовах трудової колективної діяльності. Можна виділити характерні особливості такої гри: системний зміст навчального матеріалу; відтворення структури певної діяльності в ігровій навчальній моделі; наближення обставин навчального процесу до реальних умов, що породжує потребу в знаннях і їх практичному застосуванні (перехід від пізнавальної мотивації до професійної); спільний навчальний і виховний ефекти, тому що характер ігрової навчальної діяльності приводить до підпорядкування нормам колективного життя; забезпечення переходу від організації та регуляції діяльності студентів викладачем до самоорганізації й саморегуляції.

Провідна мета розроблених методичних рекомендацій використання проблемного навчання студентів у процесі вивчення названого модуля передбачає зміну педагогічних дій, зокрема:

- курс лекцій із цієї дисципліни у технічному закладі має бути професійно спрямований;
- першу лекцію слід присвячувати роз’ясненню цілей набуття знань із дисципліни, порад стосовно організації навчальної діяльності студентів із дисципліни;
- під час проведення лекцій необхідно використовувати методи активного навчання (евристичні, проблемні лекції, бесіди тощо);
- ретельний відбір теоретичних тем для самостійної роботи з урахуванням часу, важкості й готовності до їхнього опанування студентами;
- впровадження інноваційних технологій із раціональним поєднанням традиційних методів, що забезпечують набуття разом з якісними знаннями, вміннями і навичками з дисципліни професійно важливих якостей випускників технічних ВНЗ.

Розглянемо на прикладі вивчення модуля “Характеристика розчинів та їх значення при гідрометалургійній обробці сировини” технічної дисци-

пліни “Теорія металургійних процесів” методичне забезпечення студентів за допомогою елементів проблемного навчання.

Предмет аналітичної хімії являє собою достатньо зв’язну, витриману систему означень, правил. Логічна послідовність її така, що кожне нове означення, правило спираються на попередні, які раніше вводилися, виводилися, доводилися. Кожна нова задача включає елементи задач, раніше розібраних, розв’язаних тощо. Цей зв’язок усіх розділів аналітичної хімії, їх взаємозалежність і доповнюваність, несумісність із прогалинами і пропусками, неприпустимість як у цілому, так і в її частинах породжує ту особливість аналітичної хімії, яка найчастіше є причиною невдач студентів і, як наслідок цього, втрати інтересу до неї. Отже, по-перше, викладач дисципліни “Теорія металургійних процесів” має зі всіх розділів цієї дисципліни відібрати й логічно зв’язати всі змістові теми в один курс аналітичної хімії для інженерів. Предмет – це система розумових задач, кожна із яких потребує обґрунтувань, доведень, аргументацій, тобто докладання логічних зусиль. Кожна задача, питання в аналітичній хімії – проблема, розв’язання якої потребує зусиль думки, наполегливості, волі та інших якостей особистості. Ці особливості навчального предмета створюють сприятливі умови для виникнення активності мислення, але водночас вони нерідко є основною причиною пасивності. Остання може виникнути особливо у тих студентів, які не були привчені до систематичної самостійної праці. Проте використання методів проблемного навчання, зокрема ігрових форм занять, у цьому випадку не є безкорисливим. По-друге, студенти мають іншу мотивацію. Часом вони можуть зосередитись на важкій і нецікавій роботі заради далекої мети, але це ще слабо розвинуто в них. Тому і розуміння необхідності вивчення модуля аналітичної хімії, усвідомлення важливості для практичної діяльності саме по собі не є достатньою умовою активного її вивчення. Близькі мотиви часом відсутні, ослаблений мотив практичної значущості, тобто мотиви діяльності в цей момент не мають для них “життєвого смислу”. Наявність тільки далеких мотивів, які підкріплюються словами, не створюють достатніх умов для виявлення наполегливості та активності. Подібне можна спостерігати під час розв’язування задач підвищеної складності. Цю роботу студенти вважають корисною для розвитку логічного мислення. Але труднощі, з якими вони стикаються, виявляються настільки великими, що емоційне піднесення, яке було на початку розв’язання, зникає, а це призводить до послаблення уваги, вольових зусиль і, зрештою, до пасивності. У цих ситуаціях з великим ефектом можуть використовуватися ігрові ситуації, які містять елементи змагання. По-третє, нерідко після тривалої розумової праці навіть доступний для більшості матеріал не викликає активності. Введення ігрових елементів у межі проблемного навчання на занятті може допомогти зруйнувати інтелектуальну пасивність студентів. Саме у творчій праці забезпечується реалізація однієї із центральних потреб особистості – потреби в самовираженні. Отже, ми навели лише деякі умови, в яких методи активного, проблемного навчання при вмілому їх використанні, врахуванні конкретних умов можуть служи-

ти “аварійними” засобами впливу на пробудження інтелектуальної активності студентів. Розглянемо докладніше застосування методів проблемного навчання, його елементів у викладанні вищезазначеної дисципліни у технічному ВНЗ.

Перше, на що треба звернути увагу на перших заняттях з аналітичної хімії дисципліни “Теорія металургійних процесів”, – це формування професійної спрямованості і вмінь самостійної роботи з навчальною літературою. Система формування вмінь самостійної роботи включає в себе мету, суб’єкти навчального процесу, методику формування, комплекс активних методик лекційних і практичних занять, різні види самостійної роботи студентів. Одним із найважливіших компонентів системи формування вмінь самостійної роботи є мета, яка зумовлює її самостійну діяльність. Метою розроблених нами методичних рекомендацій є підвищення ефективності процесу формування умінь самостійної роботи в студентів ВНЗ засобами методів проблемного навчання. Усі типи ігрових занять професійної спрямованості є компонентами утвореної системи, які взаємопов’язані між собою. Спільними для них є загальна мета, професійна зорієнтованість, високий мотиваційний та активний потенціал. За розробленою системою процес формування професійної спрямованості, умінь самостійної роботи, набуття професійно важливих якостей поєднує три етапи: теоретичний, навчально-моделювальний, контрольнo-корекційний. Основними формами організації навчання на кожному етапі є професійно спрямовані лекції і практичні заняття, проведені в ігровій формі.

На теоретичному етапі сутність формування професійної спрямованості полягає у визначенні мотиваційного рівня у студентів під час вибору професії, самостійної роботи в опрацюванні конспекту лекцій та рекомендованої літератури, у підготовці самостійно опрацьованого матеріалу. Таким чином, на цьому етапі відбувається формування вмінь самостійної роботи з літературою, уміння орієнтуватися в інформаційному матеріалі; вдосконалення уміння раціонального відбору й аналізу інформації та формування мотивації навчальної діяльності студентів.

На другому етапі завдання формування професійної спрямованості, комплексних умінь самостійної роботи, на основі набутих знань і навичок шляхом перенесення їх у нові нестандартні навчальні ситуації, розв’язується в ході ігрових занять із застосуванням умінь, знань і навичок, які максимально моделюють професійні ситуації, що вимагають застосування цих умінь, формують професійно важливі якості майбутнього фахівця.

Третій етап спрямований на перевірку та корекцію сформованих умінь у нових, нестандартних умовах. Організація навчання на цьому етапі здійснюється за допомогою методів проблемного навчання, тестування, перевірки й корекції знань, умінь та навичок, це сприяє набуттю професійно значущих якостей майбутніх інженерів.

Розглянемо декілька занять, на яких ми пропонували застосовувати методи проблемного навчання для формування професійно важливих якостей у майбутніх інженерів, та їх особливості.



Наші методичні рекомендації ми прив'язали до навчального посібника “Аналітична хімія” за редакцією В.В. Величко та інших. Наприклад, беремо тему “Розчини. Способи вираження концентрації розчинів”. У посібнику подається теоретично-практичний матеріал до теми, приклади розв'язання типових задач, а також задачі для самостійного опрацювання.

Після опрацювання студентами поданого вище матеріалу ми пропонуємо заняття з використанням елементів проблемного викладу тем.

Наприклад, практичне заняття-змагання з теми “Теоретичні основи реакцій кислотно-основної взаємодії”.

Мета заняття: освітня – засвоєння теоретичних знань, умінь і навичок із навчального матеріалу; формування практичних умінь самостійно відшукувати і працювати з навчальною літературою; розвивальна – розвиток пам'яті, уваги, спостережливості, активності і самостійності студентів; виховна – формування наукового світогляду, надання допомоги студентам адаптуватися в новому колективі.

На першій лекції викладач рекомендував список навчальної літератури, де пояснював, що існують підручники з теоретичним змістом, навчальні посібники, які містять скорочене подання теоретичних положень, приклади розв'язань задач та задачі для самостійного розв'язування. На лекції з теми “Теоретичні основи реакцій кислотно-основної взаємодії” було дано означення властивості води, іонний добуток води, водневий показник, сформульовані та доведені властивості розчинів електролітів, електролітичної дисоціації, дано визначення гідролізу солей у хімічному аналізі.

Практичне заняття з цієї теми починається з того, що експериментальна група студентів довільно розподіляється на три підгрупи, яким формується одне завдання – визначити гідроліз солей у хімічному аналізі. Для цього заняття в аудиторії викладач обов'язково має 6–7 підручників для кожної підгрупи. Серед них є підручники з аналітичної хімії, які мають і не мають цього розділу курсу, задачники, в яких є і немає розв'язаних прикладів з теми. Підгрупи змагаються, хто першим виконає це завдання.

Система заохочування розроблена таким чином, що оцінюється швидкість виконання, правильність та оригінальність розв'язування й вміння його пояснити. Далі кожному студенту видається індивідуальне завдання на визначення гідроліз солей у хімічному аналізі різними розглянутими методами. Студенти, які першими виконали завдання, отримують преміальні бали. Наприкінці заняття викладач обов'язково робить висновки та рекомендації щодо використання підручників і лекцій. Поряд із навчальною метою таких занять одна з головних цілей – допомогти студентам виробити вміння самостійної роботи з навчальною літературою. Наведене заняття проводиться на першому-другому тижнях навчання за модулем. Спілкування в умовах проблемного навчання допомагає студентам адаптуватися в колективі. Разом із тим спілкування – це, в широкому значенні, колективна взаємодія, що відбувається в процесі колективоутворення з паралельним розкриттям творчих можливостей кожного студента під час навчання.

Ігрове заняття на тему: “Рівновага в системах осад-розчин. Добуток розчинності”. Мета заняття: освітня – актуалізація та корекція опорних знань, умінь і навичок складання рівнянь динамічної рівноваги за умов сталої температури, використовуючи міжпредметні зв’язки, прикладні завдання; вироблення умінь розв’язувати задачі правилом добутку розчинності, розвивати навички аналізу результатів розв’язувань, формулювати висновки та приймати оптимальні рішення; розвивальна – розвиток професійної спрямованості, умінь самостійно працювати, прагнення до більш глибокого вивчення матеріалу, творче мислення, активність; виховна – сприяння формуванню відносин у колективі.

Група студентів являє собою певну науково-хімічну лабораторію, яка отримала завдання спростити розрахунки розчинності малорозчинних сполук. Лабораторія має дві окремих групи співробітників, які повинні проаналізувати всі рівняння, зробити висновки щодо рівнянь у кожній групі, і на загальних зборах прийняти рішення, які з них є найбільш оптимальними, враховуючи обсяг їх розв’язання та технічні витрати на впровадження у виробництво. Студенти самі обирають завідувача лабораторії, старших наукових співробітників (СНС) у кожній групі. Завідувач лабораторії видає завдання для кожної групи, слідкує за його виконанням, оцінює роботу СНС, надає “платні” консультації підлеглим, проводить нараду з обговорення результатів аналізу та прийняття рішення, оформлює висновки лабораторії. Система стимулювання передбачає бали за виконання робіт (правильність та швидкість) співробітниками груп, оцінювання роботи СНС (об’єктивність нарахування балів підлеглим, якість наданих консультацій), завідувача (організація роботи з СНС, групами, оцінювання роботи СНС, надання консультацій, проведення наради, оформлення висновків).

Кожна підгрупа отримує такі завдання:

1. Визначити характеристику малорозчинних сполук за поданим рівнянням:

- записати рівняння для бінарної малорозчинної сполуки  $MeA$ ;
- записати рівняння для малорозчинних сполук типу  $Me_mA_n$ ;
- визначити кількість грамів іонів  $Ca^{2+}$  в 1 л насиченого розчину Барій ортофосфату.

2. Динамічна гетерогенна рівновага за правилом добутку розчинності:

- записати рівняння динамічної рівноваги;
- описати правило добутку розчинності;
- пояснити, що спрощує розрахунок розчинності малорозчинних сполук;
- записати умови виділення та розчинення осаду електроліту.

У кінці заняття викладач оцінює роботу начальника лабораторії, обговорює зі студентами результати розв’язувань, особливу увагу приділяє прикладному змісту завдань та застосуванню методів проблемного навчання, заслуховує побажання студентів щодо проведення практичних занять із застосуванням ігрових форм.

Практичне заняття, проведене з використанням проблемно-ігрового моменту, формує такі властивості особистості: спрямованість, темперамент, здібності; пізнавально-психічні процеси: відчуття, сприймання, уяву, мовлення, увагу, спостережливість; емоційно-вольові процеси і психологічні стани: впевненість, зібраність, готовність до активних дій.

**Висновки.** Провівши експериментальну роботу з використання проблемного навчання студентів у процесі вивчення модуля “Характеристика розчинів та їх значення при гідрометалургійній обробці сировини” технічної дисципліни “Теорія металургійних процесів”, можемо зробити висновок, що: істотного значення в навчальній діяльності набувають рольові ігри, коли створюються проблемні ситуації та визначаються функції кожного учасника гри з урахуванням його інтересів та здібностей; введення ігрових елементів у межах проблемного навчання на занятті може допомогти зруйнувати інтелектуальну пасивність студентів. Саме у творчій праці забезпечується реалізація однієї із центральних потреб особистості: потреби в самовираженні; використовуючи елементи проблемного навчання, викладачі допомагають студентам краще оволодіти основними методами аналітичного контролю, покращити підготовку висококваліфікованих спеціалістів.

#### **Література**

1. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1968. – 208 с.
2. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах / П.М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 206 с.

МАТВЄЄВА О.О.

### **УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ**

У період оновлення системи вищої освіти України на державному рівні розглядаються актуальні проблеми підготовки високоякісного фахівця, які знайшли відображення в Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ ст.) (1994 р.), державних стандартах (1997–2002 рр.), Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст. (2001 р.). Також зростають вимоги до професійної підготовки вчителів музики, зокрема до формування їхньої творчої уяви, що сприяє творчому ставленню до своєї праці, до вирішення проблем, які виникають у педагогічній та виконавській діяльності. З огляду на це вважаємо, що саме вдосконалення мовленнєвих умінь студентів буде сприяти формуванню їхньої творчої уяви.

Дослідження мовленнєвих умінь відображено в ряді психолого-педагогічних праць О. Бодальова, В. Гриньової, Ф. Гоноболіна, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Н. Кузьміної, О. Леонтєва, А. Мудрика, В. М’ясищева, А. Петровського, І. Подлясова, В. Сластьоніна та інших; монографія

Н. Волкової, Л. Савенкової; дисертаційних дослідженнях М. Васильєвої, В. Романової, І. Тимченко, Т. Шепеленко. Інтонаційне та артикуляційне багатство мови вивчали В. Біркенбіл, Н. Вербова, В. Гриньова, С. Гіппіус, З. Груздева та інші; теорію інструментальної інтонації: Б. Асаф'єв, Я. Мільштейн, А. Швейцер.

*Мета статті* – розкрити значення удосконалення мовленнєвих умінь майбутніх учителів музики для формування їхньої творчої уяви.

Значна кількість науковців акцентує увагу на розвитку мовлення, мовленнєвої культури майбутніх учителів і розглядає їх як складову комунікативної культури. Це праці Л. Бурман про формування діалогових умінь, А. Уварової – про майстерність педагогічної розповіді, А. Годлевської – про формування мовленнєвого компонента комунікативності вчителя, І. Глазкової – про підготовку вчителя до організації навчального діалогу, І. Сипченко – про формування досвіду художньо-педагогічного спілкування тощо.

Можна стверджувати, що рівень сформованості культури мови педагога в комунікативному процесі спілкування зі студентами визначає успішність його діяльності. Як пише В. Кан-Калік, “мовні здібності є органічним компонентом комунікативних здібностей учителя, важливою ланкою його комунікативної культури в цілому” [8, с. 119]. Від рівня культури мови педагога залежить емоційно-психологічна атмосфера уроку, його мікроклімат. Ступінь і швидкість засвоєння інформації мови педагога є важливим компонентом його педагогічної культури. Велика кількість психолого-педагогічних досліджень присвячена цій проблемі (О. Абдуліна, С. Батракова, А. Бодальов, А. Брушлинський, А. Брудний, В. Грехнев, В. Гриньова, Б. Головін, І. Зязюн, В. Кан-Калік, І. Ключев, К. Левітан, Л. Мітіна та інші).

Розглядаючи формування комунікативної культури спеціаліста, І. Тимченко визначає її як систему поглядів і дій, котрі слугують індивіду моделлю орієнтації для задоволення потреб самореалізації та способом досягнення цілей під час спілкування з іншими людьми.

Автор виділяє в її складі два головних компоненти – мовленнєву культуру й культуру спілкування. Мовленнєва культура є інструментом самореалізації особистості в контактах з іншими людьми, а культура спілкування – це набір стратегій поведінки, які накопичені в результаті попереднього досвіду спілкування та використовуються індивідом для досягнення зазначених цілей під час спілкування.

На думку автора, мовленнєву культуру майбутнього спеціаліста характеризують такі показники: різнобічність словника, граматична правильність, образність, чистота, багатство мовлення, зрозумілість мовлення, техніка мовлення, загальна комунікабельність, логічність висловлювань, стилістична цілісність.

У дослідженні В. Романової розглядається дефініція “комунікативна компетенція”, яка також передбачає оволодіння знаннями мовної системи, мовленнєвими вміннями та навичками. Вона вважає, що “...комунікативна компетенція – це сукупність знань мовної системи та вмінь і навичок спіл-

кування, необхідних майбутнім фахівцям соціально-культурної діяльності для здійснення ефективної мовленнєвої взаємодії” [10, с. 65].

У дисертаційному дослідженні В. Романової визначено базові показники комунікативної компетенції майбутніх фахівців соціально-культурної діяльності, а саме: володіння невербальними засобами спілкування й мовними нормами, уміннями діалогічного мовлення та технікою словесної взаємодії, правилами мовного й ділового етикету.

Вивчаючи процес формування педагогічної розповіді, А. Уварова дійшла висновку, що “педагогічна розповідь... – невелике за обсягом і завершене за змістом образно-сюжетне повідомлення або оповідання вчителя, яке має за мету формування мотивів активної пізнавальної діяльності, а також розвиток емоційно-образних здібностей учнів на основі безпосереднього сприйняття ними реальних фактів, образів, динамічних подій” [12]. До характеристик майстерної розповіді вона зараховує: а) щирість, природність, з одного боку, і благородство, культуру слова, здобуті у постійному самовдосконаленні, – з іншого; б) невимушеність, простоту, легкість, привабливість разом із підпорядкованістю педагогічній меті й змісту; в) критерії красномовства поєднані з постійною імпровізацією, здатністю створювати власну мовленнєву партію “тут і тепер”; д) інтеграцію монологічної мови з внутрішнім діалогом; ж) миролюбність, доброзичливість слова педагога поєднані із сильними проявами життєвої енергії та артистичності розповідача.

І. Глазкова, вивчаючи навчальний діалог, зазначає, що він є “цілеспрямованою, організованою взаємодією суб’єктів педагогічного процесу, будується на принципах співпраці, співтворчості, передбачає наявність проблеми, що має різні варіанти вирішення, бажання студентів у процесі взаємного обміну думками знайти в різних відповідях найбільш оптимальну” [4, с. 88].

Також Л. Бурман, вивчаючи дидактичні умови формування діалогових умінь майбутніх педагогів, стверджує, що діалогічні вміння треба тлумачити як нестандартні, творчі дії, які стимулюють здатність майбутніх педагогів до прийняття рішень і творчої їх реалізації в діалогічних ситуаціях та є узагальненими. У ході експерименту автор створювала спеціальні умови для забезпечення позитивної мотивації діалогічного навчання. Таким чином, основний фон для забезпечення на заняттях позитивної морально-емоційної атмосфери створювало емоційно-довірливе спілкування в системі відносин “викладач – студент”. Важливими механізмами емоційного впливу стали переконання, наслідування, навіювання, а засобом формування морально-емоційної атмосфери занять – емоційний тренінг, змістова частина якого об’єднала музичну терапію, моделювання емоційних ситуацій і пошук оптимального виходу з них.

Як відомо, велике значення в культурі мови педагога належить її *інтонаційному багатству*, оскільки монотонний виклад інформації вчителем знижує її сприйняття учнями. Тому вчитель повинен прагнути розмаїтості інтонаційної палітри свого голосу.

Б. Головін однією з основ культури мови вважає інтонацію. Він пише: “...величезна роль інтонації як виразного засобу мови і як засобу, що посилює її вплив на свідомість людей” [5, с. 201]. І далі він продовжує: “...інтонація дає змогу виражати не тільки логічне значення висловлення, а і його емоційні й вольові “співзначення”” [5, с. 201].

В. Кан-Калік пов’язує інтонаційне багатство мови педагога з педагогічним впливом: “Опанувати технологію інтонування – це вміти точно співвіднести завдання педагогічного впливу з певною виразною системою інтонування” [8, с. 127]. Як один із засобів, що посилюють педагогічний вплив, він пропонує “підвищення й посилення голосу на початку кожної наступної фрази порівняно з попередньою” [8, с. 127].

За допомогою різних інтонацій акцентується найбільш істотне в мові, вони надають мові різних значенневих відтінків, які відображено в надрукованому тексті за допомогою розділових знаків. Відзначаючи цю особливість інтонацій, К. Станіславський писав: “Кожен розділовий знак вимагає відповідної йому, характерної для нього інтонації” [11, с. 326].

Для вдосконалення інтонаційного багатства свого голосу педагоги звертаються до досліджень, пов’язаних із професійним володінням голосом (В. Біркенбіл, Н. Вербова, С. Гіппіус, З. Груздева). Так, В. Біркенбіл розглядає інтонацію широко й вважає, що до неї належать “усі явища, які виявляються під час вимовляння фрази, але не стосуються змісту сказаного” [2, с. 154]. Таким чином, інтонація включає і наголос, і мелодику, і ритм мови, “а також гучність голосу, швидкість проголошення фраз тощо” [2, с. 160]. Завдання на інтонацію, які пропонує В. Біркенбіл, включають такі прийоми, як переривання розмови, проголошення слів голосно, з натиском, а також мовчання.

У посібнику з удосконалення мовної виразності драматичного актора О. Головіна, Н. Вербової й В. Урлова приділено багато уваги розвитку інтонаційного багатства голосу, який характеризують такі якості, як діапазон, висота, тембр і сила [5, с. 130]. У цьому посібнику подано вправи на вдосконалення цих якостей.

С. Гіппіус у тренінгах драматичних акторів зазначає: “Інтонаційне багатство актора виникає на основі тренування його «інтонаційного слуху»”. Далі він уточнює: “Інтонація – а точніше, інтонаційна характеристика ролі – допомагає донесенню думки до глядача” [3, с. 248–249].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що мовна інтонація є поняттям багатоаспектним, котре включає різні характеристики голосу:

- наголос у словах, мелодику, ритм мови, гучність голосу, швидкість проголошення фраз (В. Біркенбіл);
- діапазон, висоту, тембр, силу голосу (Н. Вербова).

Порівнюючи мовну інтонацію, яка є однією з комунікативних умінь педагога, з музичною інтонацією, необхідно зазначити, що вся музика, всі музичні інтонації беруть свій початок з інтонацій людської мови. Б. Асаф’єв указував, що, інтонуючи музичну мелодію, потрібно спиратися “у пошуках, в інструментальній виразності на емоційне тепло, яке властиве людсь-

кому голосу” і далі: “Без інтонування й поза інтонуванням музики немає” [1, с. 226].

Б. Асаф'єв створив теорію інструментальної інтонації, де відправним моментом став “людяніший з інструментів” – голос. Одним із принципових положень Б. Асаф'єва є те, що в “інтонаційній культурі музики” спів є прообразом та ідеалом інструментального інтонування. Звідси – розробка ним ідеї “людяності інструменталізму”, насичення інструментального звучання наспівністю, мелосом, властивим вокальному інтонуванню. Б. Асаф'єв уважав голос основою для наслідування, тому що у вокальному інтонуванні присутні такі якості, як природність звукосполучень, “влитність звуку в звук”, “перекази голосу”, які сприяють усвідомленню звуковимовів, неперервності життя мелодії, процесуальному розгортанню музики [1].

Можна сказати, що якщо відправною точкою мислення людини є усвідомлення слів – понять, то музичне мислення бере свій початок від усвідомлення інтонації. Через інтонацію ми сприймаємо зміст музичного твору. Такої ж думки про інтонацію дотримуються й музиканти.

Я. Мільштейн писав про методи роботи К. Ігумнова: “Саме на інтонацію, як ядро музичного образу, як засіб виявлення психологічного характеру музичної мови й була спрямована його увага. Він прямо говорив, що основним при вивченні музичного твору вважає інтонацію, що від уміння передати інтонаційний зміст твору багато в чому залежить змістовність виконання” [9, с. 56]. Для того, щоб фортепіанна гра по-справжньому вражала, вчив К. Ігумнов, “необхідно кожную інтонацію розглядати не окремо, як самотню, не смакувати її, а мати на увазі її функціональне значення, розглядати її в загальному зв'язку й, виходячи із цього, надавати їй того чи іншого характеру” [9, с. 58].

Таким чином, інтонація є основою як усної мови, так і музичного мистецтва. Також чимале значення інтонації в літературно-поетичному декламуванні, про що свідчать дослідження Н. Вербової, С. Гіппіус, З. Груздевої.

Отже, у формуванні творчої уяви студентів ми спиралися на мовне інтонування та переносили ці інтонації на інтонування музичних фраз, що сприяло створенню в уяві студентів конкретних образів, які запам'ятовувались та збільшували тезаурус їхньої творчої уяви.

Необхідно відзначити звернення до декламації, оскільки в процесі декламування уявлення про переданий зміст віршованого тексту більш конкретні, ніж уявлення про зміст п'єси в момент її виконання, тому що в першому випадку зміст визначається словом. Разом з тим досягнення рівня мовного інтонування на інструменті є найважливішою метою виховання як музикантів, так і вчителів музики. Отже, наше завдання – навчити студента виразно інтонувати мову; потім, поєднавши слово з музикою, “перетворити” мовне інтонування на інтонування музичне. Поступово, з формуванням уміння інтонувати на інструменті (за допомогою конкретного слова й конкретного змісту), варто переходити на більш високий рівень інтонування, коли за допомогою звуку передається певний психологічний підтекст, а

процес абстрактно-образного мислення визначається практичним і духовним досвідом студента (див. рис.).

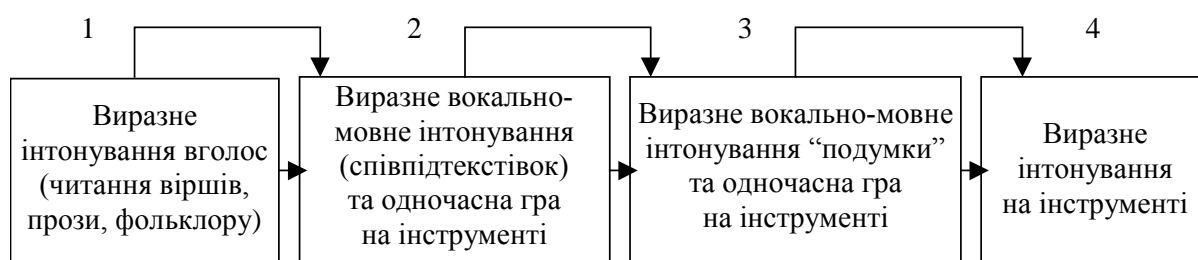


Рис. Розвиток навичок інтонування

Для формування творчої уяви студента вважали важливим оволодіння як *артикуляцією* мови, так і музичною артикуляцією.

Артикуляція є одним з компонентів культури мови педагога. На нашу думку, найбільш повно артикуляційна техніка педагога відображена в праці В. Гриньової, де також дано вправи на її вдосконалення [6]. Для того, щоб мова педагога була яскравою, виразною, вважає автор, недостатньо тільки природної динаміки його губ, язика, нижньої щелепи тощо. Для цього необхідна “певна сила, рухомість, артикуляційна виразність тих частин мовного апарату, від яких насамперед залежить якість звучання (губи, язик, нижня щелепа, м’яке піднебіння, голосові зв’язки, легені) [6, с. 31].

Великого значення артикуляції мови педагога надає І. Зязюн: “Удосконалювання дикції пов’язане, насамперед, з відпрацьовуванням артикуляції – руху органів мови” [7, с. 90].

К. Станіславський також для розвитку виразності мови акторів акцентує їхню увагу на артикуляції. Він давав такі рекомендації молодим акторам: “Необхідно розвинути артикуляцію губного апарату, мови й усіх тих частин, які чітко виточують та оформляють приголосні. У цьому процесі більшу роль відіграють мускули, які вимагають систематичного розвитку й часу” [11, с. 314].

Вправи на розвиток артикуляції мови подані також у працях Н. Вербової та З. Груздевої.

Розглядаючи артикуляцію в музиці, необхідно звернути увагу на відмінність, яка існує між інтонацією та артикуляцією. Інтонація в музиці – спосіб змістового об’єднання й розчленовування музичного матеріалу, тоді як артикуляція – чітке розчленовування або злитість звучання всередині окремих мотивів та фраз [13].

Артикуляція в музиці – це “мистецтво виконувати музику з тією або іншою мірою розчленованості або зв’язності тонів, мистецтво використовувати у виконанні все різноманіття прийомів *legato* й *staccato*” [13, с. 330]. За визначенням музичного словника, “артикуляція (лат. *articulatio*, від *articulo* – розчленовую, членороздільно вимовляю) – спосіб виконання на інструменті або голосом послідовності звуків; визначається злитістю або розчленованістю останніх” [13, с. 236]. Поняття “артикуляція” включає вели-



ку розмаїтість виконавських прийомів, що допомагають досягти виразного виконання музичного тексту.

Якщо артикуляція в мові пов'язана з розвиненістю мовного апарату, то артикуляція в музиці відображає технічну розвиненість пальців. Артикуляцію в музиці зазвичай розподіляють на три зони: злитість виконання звуків, їх розчленованість і їх стислість, причому кожна з них включає безліч проміжних відтінків. Функції артикуляції різноманітні й тісно пов'язані з динамічними, ритмічними та іншими музичними засобами виразності, а також із загальним характером музичного образу.

Необхідно зазначити, що без володіння пальцевою артикуляцією неможливо передати характер музичного образу. Прикладом може бути музика І. Баха. Оскільки зміст творів І. Баха практично програмний, тут кожен мелодійний зворот або фраза щось зображує. Образотворчу сутність мови бахівської музики відновив А. Швейцер. Він визначив деякі мотиви, наприклад, кроку, скорботи, радості, жаху тощо. Виконання кожного мотиву повинно бути на слух впізнане, тому необхідно досягати артикуляційної точності їх виконання:

крок – або – упевнена хода;

скорбота –

радість –

жах –

тріумф – та ін.

**Висновки.** Отже, розвиток мовленнєвих умінь майбутніх учителів музики сприяє формуванню їхньої творчої уяви на основі збагачення інтонаційного та артикуляційного багатства мови, завдяки збільшенню тезаурусу музичних образів творчої уяви.

Подальшого дослідження потребує з'ясування значення дикції, образності мови для формування творчої уяви студентів.

#### Література

1. Асаф'єв Б.В. Речевая интонация / Б.В. Асаф'єв. – М. ; Л. : Музыка, 1965. – 320 с.
2. Биркенбил В.Ф. Язык интонации, мимики, жестов / В.Ф. Биркенбил. – СПб. : Питер пресс, 1997. – 214 с.
3. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств / С.В. Гиппиус. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : Омна-пресс, 2003. – 351 с.

4. Глазкова І.Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І.Я. Глазкова. – Х., 2004. – 273 с.
5. Головин Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин. – М. : Высшая школа, 1988. – 319 с.
6. Гриньова В.М. Педагогічна культура майбутнього вчителя / В.М. Гриньова. – Х. : ХДПУ, 1996. – 100 с.
7. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн. – К. : Педагогіка, 1997. – 349 с.
8. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
9. Мильштейн Я.И. К.Н. Игумнов / Я.И. Мильштейн. – М. : Советский композитор, 1975. – 471 с.
10. Романова В.В. Формування комунікативної компетенції у майбутніх фахівців соціально-культурної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.В. Романова. – Х., 2006. – 192 с.
11. Станиславский К.С. Работа актёра над собой / К.С. Станиславский. – М. : Искусство, 1985. – 466 с.
12. Уварова А.М. Формування майстерності педагогічної розповіді у професійній підготовці майбутнього вчителя : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.М. Уварова. – Х., 2006. – 196 с.
13. Энциклопедический музыкальный словарь. – М. : Большая советская энциклопедия, 1959. – 324 с.

МІРОНОВА М.Ю.

## **РОЛЬ МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ**

На початку ХХІ ст. реформування системи післядипломної освіти є одним з вирішальних чинників підвищення духовного та інтелектуального потенціалу країни. Саме тому в умовах соціально-економічних перетворень перед вищими навчальними закладами постає принципово нове завдання перепідготовки фахівців різного профілю, здатних конкурувати на ринку праці.

Проблеми фахової підготовки та перепідготовки професіоналів у різних сферах психологічної практики набули для вітчизняної педагогічної науки та практики особливої актуальності. Інтерес до проблем психологічної освіти визначається потребами гуманізації всіх сторін суспільного життя, що, у свою чергу, підвищує потребу держави, установ і окремих громадян у відповідних послугах та ставить перед вищими навчальними закладами завдання підвищення якості фахової освіти майбутніх психологів в умовах післядипломної перепідготовки.

В умовах зміни освітніх парадигм, соціально-економічних перетворень, професійна діяльність істотно ускладнюється, актуалізуючи внутрішні, психологічні ресурси особистості. Стійкість, стабільність і якість

професійної діяльності зумовлюється особливостями психологічної готовності фахівця до здійснення професійної діяльності.

Соціальні та економічні трансформації, що відбуваються останніми роками в українському суспільстві, призводять до виникнення широкого кола особистісних і міжособистісних проблем, розв'язання яких потребує кваліфікованої допомоги фахівців-психологів. У зв'язку із цим підвищується попит на послуги психологів у різних сферах суспільної діяльності і, відповідно, зростають вимоги до якості фахової підготовки та перепідготовки психологічних кадрів у вищих навчальних закладах. Таке підвищення вимог поширюється і на рівень готовності психолога до здійснення окремих видів професійної діяльності, зокрема, консультативної як основного виду діяльності психолога-практика, вимагаючи від нього, крім знань, специфічних особистісних якостей.

Як відомо, успішне формування професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців з психології базується на їх готовності до праці. Провідною складовою готовності майбутніх психологів до професійної діяльності є психологічна готовність, яка розуміється вченими як комплексне психологічне утворення, як сплав функціональних, мотиваційних, операціональних і особистісних компонентів.

*Мета статті* – науково-теоретичний аналіз феномену мотиваційної складової психологічної готовності майбутніх психологів, які навчаються в системі фахової перепідготовки післядипломної освіти.

Залежно від визначення психологічної готовності різні автори виділяють її структуру, головні складові; будують шляхи її формування. Якщо визначальна складова – професійне мислення, то формування психологічної готовності будується через навчання прийомів аналізу, на що вказує, зокрема, М.М. Кашапов.

Там, де за основу береться професійна спрямованість і формування професійних здібностей, психологічна готовність забезпечується через професійну спрямованість, на що вказують у своїх працях В.Г. Кузнецов, М.А. Паламарчук, С.Ф. Ступницька та ін.

Так, А.К. Маркова зазначає, що професіоналізація, яка включає в себе в тому числі і психологічну готовність, як багатоканальний процес відбувається відразу за декількома напрямками [5]. Під час навчання й виховання в такому випадку формується мотиваційна та операціональні сфери. Психологічну готовність до професійної діяльності в такому випадку характеризує динаміка змін у мотиваційній сфері особистості, формування в ній професійно значущих установок, зміна ціннісно-сміслової структури світосприйняття особистості.

В.В. Согалаєв зазначає, що до структури психологічної готовності входять мотиваційний, орієнтаційний, емоційно-вольовий, особистісно-операціональний і оціночно-рефлексивний компоненти [6]. Тому психологічну готовність майбутніх психологів, які навчаються в системі післядипломної перепідготовки, до професійної діяльності можна визначити як си-

нтез мотиваційного, орієнтаційного, емоційно-вольового, особистісно-операціонального й оціночно-рефлексивного компонентів.

Найбільш інваріантним щодо професійної діяльності майбутніх психологів у процесі фахової перепідготовки з виділених компонентів нам видається мотиваційний компонент.

Огляд літератури з теми засвідчив, що актуальність вивчення психологічної готовності до професійної діяльності відзначає багато дослідників [1–4; 6]. Це пов'язано в першу чергу зі зміною вимог до перепідготовки спеціаліста вищими навчальними закладами в контексті соціально-економічних і культуральних перетворень у житті українського суспільства, а також у зв'язку з новітніми вимогами Болонської угоди.

Сучасне суспільство, виробництво, ринок товарів, послуг і праці відрізняються високим ступенем динамізму, невизначеності, швидкими темпами змін, що стають характеристиками всіх сторін суспільного життя й виявляються на всіх його рівнях: глобальному, регіональному, соціальному, індивідуальному. Ці принципово нові умови висувають інші вимоги до перепідготовки психологів на всіх рівнях професійної освіти. Ця тенденція чітко позначена в документах щодо модернізації української вищої освіти до 2010 р., у якій одна з ключових ідей – це ідея про необхідність формування нової якості вищої освіти, якій необхідно забезпечити випереджальний розвиток з огляду на положення Болонської конвенції.

Нова якість підготовки фахівців вимагає інших критеріїв її оцінювання, між тим науково-практичний аналіз показує, що основним критерієм якості підготовки, як і раніше, виступають ЗУНи. Вважається, що якщо випускник продемонстрував відмінні знання, то його якість підготовки вища. Це так, але тільки частково. Сучасні наукові дослідження підтверджують, що досягнення успіху психологами-фахівцями лише на 15% зумовлюється знаннями своєї професії, а на 85% – умінням поводитися з колегами, схилити людей до своєї точки зору, рекламувати себе та свої ідеї, тобто з особистими якостями й здібностями.

Реальна практика й життя демонструють, що найчастіше успіху в соціальній та професійній кар'єрі домагаються далеко не випускники-психологи з дипломом з відзнакою, а ті з них, які виявляли активність, реалізовували себе в різних видах діяльності: громадській, економічній, культурній, комунікативній, науковій тощо, а навчальна діяльність – лише одна з них.

Можна констатувати, що оцінка якості підготовки випускника за його знаннями та вміннями, що демонструються на поточних і підсумкових іспитах, неадекватно характеризує дійсний рівень їх готовності до успішної професійної діяльності. Знання та вміння, як зазначає Г.І. Ібрагімов, – лише мізерна частина особистісних властивостей, що впливає на успішність діяльності, спілкування, поведінки фахівця. І поки результативним критерієм якості підготовки фахівців буде успішність з предметів, керівники та викладачі, студенти і їх батьки основні зусилля традиційно будуть спрямовувати саме на цей компонент – на формування знань. Тому питан-

ня про критерії якості перепідготовки фахівців з психології на сьогодні є ключовим моментом, що визначає всю спрямованість освітнього процесу в навчальному закладі, який здійснює перепідготовку майбутніх психологів. Щоб реально вирішувати завдання з орієнтації післядипломної освіти на формування нової якості підготовки майбутнього фахівця з психології – мотиваційної готовності, необхідно ввести в процес фахової підготовки такі умови, які б сприяли формуванню в них належного рівня мотиваційної складової психологічної готовності до такого виду діяльності, як психологічне консультування.

В.І. Байденко і Б. Оскарссон, досліджуючи феномен психологічної готовності до професійної діяльності, використовують поняття “базові навички” як особистісні та міжособистісні якості, здібності, навички і знання, які виражені в різних формах у різноманітних ситуаціях роботи й соціального життя. Для майбутнього психолога в умовах розвинутої ринкової економіки існує пряма відповідність між рівнями наявних базових навичок і можливістю отримання зайнятості. До переліку базових навичок включають: комунікативні навички та здібності; творчість; здатність до аналітичного мислення; здатність до креативного мислення; пристосовність; здатність працювати в команді; здатність працювати самостійно; самосвідомість і самооцінка. Особливе місце серед цих якостей майбутнього психолога займає мотиваційна складова психологічної готовності до консультативної діяльності. Адже не мотивований на здійснення професійної діяльності, на виконання психологічного консультування як провідного виду професійної діяльності психолог не може називатися професіоналом.

Так, Є.А. Клімов зазначає, що без ясності в питанні про те, образ чого (якого результату діяльності) повинен утримувати у свідомості професіонал або той, хто навчається професії, підвищує професійну кваліфікацію, ми не зможемо розраховувати ні на гарну постановку професійної освіти, ні на гарну організацію праці, ні на розумне проектування кожною людиною своїх чергових кроків на професійному життєвому шляху, ні навіть на добре взаєморозуміння людей у суспільстві [1].

Отже, під психологічною готовністю традиційно розуміють психічний феномен, за допомогою якого пояснюють стійкість діяльності людини в полімотивованому просторі (К.К. Платонов, М.А. Котик, В.А. Сосновський, Р.Д. Санжаєва, Л.І. Захарова та інші).

На думку О.М. Краснорядцевої, психологічна готовність до професійної діяльності виявляється у формі установок (як проекції минулого досвіду на ситуацію “тут і зараз”), що передують будь-яким психічним явищам та проявам; у вигляді мотиваційної готовності до “впорядкування” свого образу світу (така готовність дає людині можливість усвідомити сенс і цінність того, що вона робить); у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації [2].

У працях Л.А. Одінцової і С.В. Завіцької “Реалізація професійної підготовки вчителя математики” подано такі визначення психологічної готовності: “Психологічна готовність до професійної діяльності характеризу-

ється індивідуально-педагогічною спрямованістю, яка виявляється в розумінні та прийнятті себе та іншого як унікальної суті, а також мотиваційно-ціннісному ставленні до процесу навчання, в якому реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини" [4].

Н.В. Кузьміна вважає, що психологічна готовність до професійної діяльності характеризується наявністю в спеціаліста знань, умінь і навичок, що дають йому змогу здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки. Оскільки будь-яка діяльність – це вирішення низки завдань, професіоналізм (психологічна готовність) у ній виявляється, перш за все, в умінні бачити завдання, формулювати їх, застосувати методологію та методи спеціальних наук для встановлення діагнозу й прогнозу при розв'язанні завдань [3].

Як бачимо, психологічна готовність до професійної діяльності була предметом багатьох наукових досліджень, однак мотиваційна складова професійної готовності майбутніх психологів, які здобувають освіту в умовах післядипломної перепідготовки, вивчена недостатньо.

А.Є. Штейнмец визначив психологічну готовність до професійної діяльності як процес формування сукупності (системи) психічних утворень: уявлень і понять, способів мислення та вмінь, мотивів, якостей особистості тощо, які забезпечують мотиваційно-сміслову готовність і здатність суб'єкта до здійснення професійної діяльності. Іншими словами, багато дослідників вказує на важливість мотиваційної складової психологічної готовності до професійної діяльності [7].

Як видно з огляду літератури [2; 5; 6], поняття психологічної готовності в сучасній психолого-педагогічній літературі трактується досить широко, і для нашої статті необхідна конкретизація цього поняття, виділення в ньому значущих аспектів, зокрема мотиваційного.

Психологічну готовність до професійної діяльності ми будемо розуміти як рівень сформованості в особистості майбутнього психолога мотиваційно-цільової структури, що дасть змогу ефективно здійснювати практичну діяльність, зокрема, психологічне консультування. Психологічна готовність до професійної діяльності включає в себе, крім мотиваційно-цільового блоку, операціональні (рівень освоєння професійно значущих знань, умінь, навичок), індивідуально-типологічні особливості людини (міра відповідності професії) тощо. Але для нашої статті ми виділяємо мотиваційно-цільовий аспект психологічної готовності, припускаючи, що саме в мотиваційній сфері відображаються й виявляються найбільш значущі характеристики психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.

Мотиваційна складова психологічної готовності майбутніх психологів, які навчаються в системі післядипломної перепідготовки, є водночас і чинником, і дієвим інструментом ефективності професійної діяльності, аналіз якої дає змогу констатувати, що вони, крім психодіагностичної, психокорекційної, психопрофілактичної і психореабілітаційної виконують

ще ряд взаємопов'язаних функцій: пропедевтичну, психогігієнічну, орієнтаційну, компенсаторну, функцію соціалізації та ін. [8].

Деякі автори [3; 7], аналізуючи вимоги до майбутнього психолога, вказують, що умовою готовності до виконання ним професійної діяльності є розвинутість певних якостей та вмінь. Наприклад, деякі вчені розкривають значення психологічної готовності, поділяючи її на теоретичну та практичну.

Отже, теоретична готовність майбутнього психолога до професійної діяльності складається з таких умінь:

- складати план роботи, звітну документацію на базовому і профільному рівні;
- визначати найбільш раціональні види роботи з клієнтами й передбачати складнощі в їх реалізації;
- визначати найбільш ефективні методи та прийоми ведення психологічного консультування тощо;
- розробляти психодіагностичний інструментарій;
- діагностувати й аналізувати труднощі в роботі, визначати причини та шляхи їх усунення;
- проектувати на основі результатів психодіагностики коректувальний, розвивальний та інший вплив на клієнтів;
- систематично поповнювати свої знання шляхом самоосвіти;
- розширювати свої знання, вивчаючи досвід колег.

Практична готовність майбутнього психолога до професійної діяльності передбачає наявність умінь:

- здійснювати психодіагностику психічних станів та якостей особистості;
- аналізувати і практично оцінювати з психологічного погляду доцільність упровадження різних інновацій у навчальний процес, у систему роботи підприємства тощо;
- здійснювати психологічну підтримку та психологічне супроводження індивіда в ситуації ускладнення;
- адекватно інтерпретувати результати психодіагностики особистості та колективу;
- вести моніторинг успішності власної професійної діяльності;
- стимулювати самостійну роботу з різними джерелами інформації й базами даних, використовувати в роботі можливості інформаційних технологій для оптимізації процесу психологічної допомоги особистості;
- вивчати переваги та недоліки власної особистості й діяльності, перебудувати свою діяльність відповідно до цілей і умов її перебігу.

Мотиваційна готовність майбутнього психолога до професійної діяльності виражається в:

- наявності стійкої мотивації професійного фахового зростання;
- розумінні необхідності оновлювати професійні знання та вдосконалювати практичні й теоретичні вміння;

- наявності бажання переносити здобуті знання в нові умови професійної діяльності;
- прагненні творчо вирішувати професійні завдання;
- умінні адекватно оцінювати результати своєї професійної діяльності з урахуванням умов їх отримання;
- визнанні клієнта суб'єктом і бажанні вибудувати з ним взаємодію на паритетних засадах [1].

До важливих професійних якостей фахівця, за А.К. Марковою [5], належать: психологічна ерудиція, психологічне цілепокладання, практичне й діагностичне мислення, емпатія, здатність до рефлексії, фасілітація тощо.

**Висновки.** Доходимо висновку, що основним мотивом психологічної спрямованості майбутніх психологів є інтерес до змісту професійної діяльності психолога, що зумовлює пошук психологом ще на етапі фахової перепідготовки шляхів професійного самовдосконалення та підвищення рівня професійної майстерності, зокрема, різного роду психологічних здібностей.

Якщо провести аналогію з визначенням професійних здібностей психолога, з педагогічними здібностями, що подано в працях В.А. Крутецького [6], то можна узагальнити такі здібності психолога, що оптимізують рівень його психологічної готовності до професійної діяльності:

1. Академічні – здібності до відповідної галузі психологічних наук.
2. Перцептивні – здатності проникати у внутрішній світ іншої особистості, психологічна спостережливість, пов'язана з тонким розумінням особистості клієнта і його тимчасових психічних станів.
3. Мовні – здатності ясно й чітко виражати свої думки та відчуття за допомогою мови, міміки, пантоміміки.
4. Комунікативні – здібності до спілкування, вміння знайти правильний підхід до індивіда, встановити з ними доцільні, з психологічного погляду, відносини, наявність такту.
5. Емпатичні – здатності психолога співпереживати клієнтові з метою оптимізації коректувального впливу.

Як бачимо, роль мотиваційної складової психологічної готовності майбутніх психологів у процесі фахової перепідготовки в післядипломній освіті складно переоцінити. Однак питання залишається відкритим для наукових дискурсів та теоретико-практичних пошуків.

### **Література**

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д : РНУ, 1996. – 309 с.
2. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности / О.М. Краснорядцева. – Барнаул : Асс, 1998. – 324 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Педагогика, 1990. – 256 с.
4. Одінцова П.А. Реалізація професійної підготовки вчителя математики / П.А. Одінцова, С.В. Завіцька. – М. : Прогресс, 1998. – 347 с.



5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
6. Согалаев В.В. Педагогические условия формирования готовности курсантов ВУЗа к воспитательной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук / В.В. Согалаев. – Челябинск, 1997. – 201 с.
7. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности / А.Э. Штейнмец. – Калуга : КГПУ, 1998. – 364 с.
8. Шкуркин В.И. Мотивы как фактор эффективности учебной деятельности студентов медвуза / В.И. Шкуркин. – М. : Прогресс, 1981. – 225 с.

МУСАЄВ К.Ф.

## ПРИНЦИП СХОДЖЕННЯ ВІД АБСТРАКТНОГО ДО КОНКРЕТНОГО У ФІЛОСОФІЇ ТА МЕТОДОЛОГІЇ

У загальній формі сходження від абстрактного до конкретного можна визначити як метод розвитку науково-теоретичного знання від неповного, одностороннього знання до більш повного знання, усебічного, до цілісного відтворення в поняттях об'єктивної дійсності. У такому розширеному формулюванні сходження від абстрактного до конкретного можна розглядати як загальну гносеологічну характеристику спрямованості процесу розвитку науково-теоретичного знання, оскільки істотним параметром цього процесу є рух від менш змістовного, абстрактного знання до знання більш точного, більш змістовного.

У вузькому філософсько-методологічному значенні метод сходження від абстрактного до конкретного виступає як певний спосіб побудови складно організованої теоретичної системи, а точніше, як спосіб розвитку наукового знання від вихідної ідеалізованої моделі об'єкта, що відтворює його абстрактні сутнісні характеристики, до теоретично цілісного, системного відображення цього об'єкта. При цьому в отриманому теоретично конкретному знанні виявляються відтвореними його внутрішня диференційованість і різноманіття його конкретних емпіричних проявів, сторін, зв'язків та відносин. Тому принцип сходження від абстрактного до конкретного призначений “бути методом побудови наукової теорії” [1, с. 337]. Ось чому необхідно застосувати цей принцип для побудови будь-якого наукового дослідження, у тому числі в педагогіці.

**Мета статті** – проаналізувати принцип сходження від абстрактного до конкретного у філософії та методології як метод побудови наукової теорії. Для цього необхідно:

- визначити поняття “абстрактне” й “конкретне”;
- здійснити аналітичну роботу з виділення окремих сторін предмета, формування абстракцій та виділення вихідної “клітини”;
- визначити сутність досліджуваного об'єкта.

У класичній домарксистській філософії ідея руху знання від абстрактного до конкретного вперше була розроблена Г. Гегелем [2], що реалізував її у своєму навчанні про саморозвиток поняття. Відповідно до Г. Гегеля,

процес збагачення й конкретизації поняття може бути поданий у вигляді розгорнутої логіки розумової діяльності, спрямованої на виявлення однобічних, кінцевих абстрактних визначень, а потім на виявлення їхньої суперечливості. Ця суперечність виступає джерелом подальшого руху думки, у процесі якого відбувається подолання “кінцівки” абстрактних визначень, їхньої протилежності й виникає нове синтетичне, більш змістовне поняття. Це поняття, у свою чергу, виявляється суперечливим тощо.

Таким чином, діалектика саморозвитку мислення виступає в Г. Гегеля одночасно і як логіка конкретизації поняття, і як сходження думки від абстрактного до конкретного. Причому в цьому процесі органічно поєднуються й моменти аналітичного розчленовування розумових утворень, і моменти їхнього синтезу. Завдяки органічному поєднанню аналізу й синтезу в міру розгортання логічної системи Г. Гегеля її зміст у цілому стає все більш внутрішньо диференційованим, аналітично розчленованим і одночасно дедалі конкретнішим, синтетичнішим.

На відміну від Г. Гегеля, К. Маркс використовував цей метод, насамперед, як спосіб побудови конкретно-наукової теорії – теорії політекономії капіталізму. Як зазначає Е.В. Ільєнков, Маркс визначив “метод сходження від абстрактного до конкретного” як той правильний – тому що єдино можливий спосіб мислення, яким здійснюється теоретичне (наукове) відображення дійсності в голові людини” [4, с. 276].

Розглянемо, що розуміється у філософії під поняттями “абстрактне” і “конкретне”.

“Під абстрактним К. Маркс розумів різні окремі сторони, елементи, відносини, узяті самі по собі, поза конкретним цілим, поза їхньою єдністю. Абстрактне фігурує в пізнанні, таким чином, у двох планах: по-перше, як абстрактне почуттєве споглядання, оскільки воно не в змозі досягнути внутрішньої єдності різноманітного, по-друге, як узяті самі по собі елементи цілого” [5, с. 137].

У вітчизняній філософії найбільш глибоко, на наш погляд, поняття “абстрактне” розкрив В.В. Агудов, який розумів під абстрактним форму будь-якого наукового пізнання, що відбувається за допомогою теоретичного мислення, а також понятійний акт і результат, отриманий на найнижчих рівнях розумового відтворення й узагальнення почуттєвого досвіду. В.В. Агудов писав, що “абстрактне” є відносно однобічним, поки ще неповним знанням про зміст досліджуваного об’єкта [6, с. 188–189].

Абстрактні категорії як моменти цілого розгортаються в напрямі до цілісного, усеосяжного уявлення про конкретне. Висловлюючись про однобічність загальних понять, В.І. Ленін писав, що ці поняття “тільки ступінь до пізнання конкретного, тому що ми ніколи не пізнаємо конкретного цілком. Нескінченна сума загальних понять, законів etc. дає конкретне в його повноті” [7, с. 252]. У розумінні К. Маркса “конкретне... – це єдність різноманітного, синтез безлічі визначень” [5, с. 136].

Для застосування принципу сходження від абстрактного до конкретного попередньо необхідно:

1) здійснити аналітичну роботу з виділення окремих сторін предмета, формування абстракцій і виділення вихідної “клітини” [8, с. 251–252];

2) визначити сутність досліджуваного об’єкта.

У цьому контексті видається спірним твердження про те, що “...для етапу дослідження характерний рух від предметно-конкретного до абстрактного (вихідний для ідеалізацій), процес же наукового викладу теоретичного знання постає як сходження від абстрактного до теоретично-конкретного” [9, с. 44]. Два цих етапи сумісні. При цьому на другому етапі виклад результатів тісно переплітається з дослідженням. Принцип сходження від абстрактного до конкретного є принципом дослідження: позначаються й виявляються нові сторони та нові зв’язки всередині досліджуваного об’єкта, пізнається сутність і процеси функціонування об’єкта як конкретного синтезованого цілого.

У зв’язку із цим виникає необхідність знаходження наукових кореневих абстракцій, що дадуть змогу так концептуально окреслити об’єкт, що з’явиться реальна можливість відтворити в русі від абстрактного до конкретного його генезис і розвиток. Ці генетично вихідні абстракції В.І. Ленін називає “клітинами”: “У К. Маркса в “Капіталі” спочатку аналізується найпростіші, звичайні, основні, повсякденні, що зустрічаються мільярди разів, відносини буржуазного (товарного) суспільства: обмін товарів. Аналіз розкриває в цьому найпростішому явищі (у цій “клітинці” буржуазного суспільства) усі суперечності (...зародки всіх суперечностей) сучасного суспільства. Подальший виклад показує нам розвиток (і зростання, і рух) цих суперечностей і цього суспільства, у сумі його окремих частин, від його початку до його кінця” [7, с. 318]. Однак у цьому випадку “обмін товарів” – це процес, явище, у якому виявляють себе суперечливі властивості товару й породжують суперечності. Вихідна “клітина” – товар як поняття, як вихідна абстракція. В.І. Ленін “клітину” бачить у процесі, в обміні товарів. Але породжувані при цьому суперечності зумовлені властивостями товару.

З цього висловлювання видно особливості загальних абстрактних понять, що відіграють переломну роль на початку руху пізнання від абстрактного до конкретного.

Виділення на початковому етапі сходження від абстрактного до конкретного генетично вихідної “клітини” – абстракції особливого роду – вимагає дотримання ряду вимог:

а) загальність і відтворюваність з погляду виведення тенденцій розвитку й визначення перспектив майбутнього стану об’єкта;

б) відображення в ній основної суперечності об’єкта;

в) наявність реального прообразу в об’єктивній дійсності [6, с. 193].

У цьому контексті цікава точка зору учених-фізиків ХХ ст. В. Гейзенберга й А. Ейнштейна. В. Гейзенберг назвав вихідну абстракцію *Urphänomen* (зародковий феномен). Далі в нього знаходимо, що “арифметика і

теорія чисел... розкривають, власне, тільки те, що було закладено в понятті числа з їхнього самого початку” [10, с. 100]. А. Ейнштейн характеризує роль генетично вихідних абстракцій у формуванні теорій таким способом: “Закінчена система теоретичної фізики складається з понять, основних принципів, що стосуються цих понять, і наслідків, виведених з них шляхом логічної дедукції. Саме ці наслідки повинні відповідати окремим нашим досвідам; їхній логічний висновок займає в теоретичній праці майже всі сторінки” [11, с. 62].

Пошук генетично вихідної “клітинки” успішно здійснив у 60-х рр. XIX ст. німецький хімік-органік К. Шорлеммер. У ті роки органічна хімія майже зовсім не знала тих речовин, які б могли скласти природну основу її системи. К. Шорлеммер застосував діалектичний метод сходження від абстрактного до конкретного до органічної хімії. Він був першим з учених-природознавців, хто свідомо застосував метод діалектики до однієї конкретної галузі природознавства. Учений досліджував найпростіші з органічних речовин, що спочатку складаються лише з вуглецю й водню, але при заміні частини їхнього водню іншими, простими чи складними, речовинами (атомами чи групами атомів) перетворюються на зовсім інші тіла з найрізноманітнішими властивостями. Це були парафіни, поняття про які стало вихідною “клітиною” у класифікації органічних сполук.

Обравши парафіни як об’єкт своїх досліджень, К. Шорлеммер був переконаний у тому, що саме тут треба закласти основу органічної хімії. Таке переконання було йому підказано, за всіма даними [12], тим самим діалектичним методом, раціональний зміст якого він взяв у Г. Гегеля, слідуючи в цьому відношенні за К. Марксом [13, с. 67–112].

У сфері юридичної науки починалися спроби подати як “клітину” правову норму чи правовідносини. Таке завдання (однак так і не вирішене) поставив відомий правознавець А.Д. Керімов у книзі “Філософські основи політико-правових досліджень” [14]. Ці спроби, як він пише, “не увінчалися успіхом з тієї простої причини, що самі ці “клітини” мають своїм початком фактори, які далеко йдуть усередину соціально-економічного життя суспільства. Здається, що таким вихідним началом у системі юридичної науки є не суспільні відносини в цілому, а ті з них, що із закономірною необхідністю мають потребу в правовому регулюванні. Знайти ж загальний об’єктивний критерій цієї необхідності в правовому регулюванні суспільних відносин – актуальне завдання юридичної науки, що вимагає для свого вирішення колективних зусиль усіх її представників” [14, с. 118–119]. Автор вважає, що “центральним пунктом проникнення від політико-правових феноменів до їх сутності і сходження від сутності політико-правових феноменів до їх конкретних проявів є визначення політики і права” [14, с. 125].

Перебування вихідної “клітинки”, генетично й функціонально елементарної частини системи, відокремлює завершення емпіричного дослідження від включення теоретичного мислення. Ця аналітична діяльність, проте, ще не веде до теоретичного розуміння предмета, тому що вона віді-

рвана від процесу сходження, що належить до процесів синтезу. Для повноти процесу сходження необхідно уявне відтворення предмета відповідно до його реальної внутрішньої динамічної структури, тобто із сукупністю внутрішніх зв'язків і суперечностей предмета. Саме цей процес і є теоретичним освоєнням предмета.

Для виявлення реальних структурних зв'язків предмета використовуються процеси аналізу й синтезу. При цьому вони не виключають один одного ні на стадії руху пізнання від конкретних до абстрактного, ні на стадії сходження від абстрактного до синтезованого конкретного. На першій стадії дослідження “аналіз є переважно ізоляцією сторін, а синтез – переважно подібністю, однаковістю, зовнішнім зв'язком ізольованих сторін. У сходженні від абстрактного до конкретного наявна більшою мірою єдність синтезу й аналізу, розбіжність подано через єдність, а єдність є внутрішнім зв'язком різного, тобто синтез здійснюється через аналіз, а аналіз – через синтез. Отже, так чи інакше, мислення людини і на першій, і на другій стадії здійснюється в єдності протилежностей – аналізу та синтезу. Крім того, і самі стадії існують як протилежності одна щодо одної: на першій переважає аналіз, причому переважно як фіксування розбіжностей зовні подібних сторін, а на другій – синтез, внутрішньо єдиний зі своєю протилежністю, аналізом... Сходження від абстрактного до конкретного являє собою головну стадію у відображенні органічного цілого, тому що саме на цій стадії першорядним завданням стає розкриття внутрішніх зв'язків, внутрішньої єдності сторін органічного цілого, інакше кажучи, сукупності законів і закономірностей, сутності органічного цілого” [15, с. 193–194].

Вихідні теоретичні конструкції й найпростіші абстракції – “клітини” – становлять основу для процесу сходження від абстрактного до конкретного та задають різні теоретичні моделі реальності. У цьому разі популярність у сучасній науці системно-структурного підходу пояснюється прагненням з його допомогою побудувати вихідну теоретичну модель.

**Висновки.** Вихідна модель, що є основою для процесу сходження від абстрактного до конкретного, може мати різну формалізованість уявлення. Наприклад, може містити (чи не містити) математичний опис, володіти (чи не володіти) наочністю подання тощо. Але основна, визначальна ознака вихідної моделі полягає в тому, що вона являє собою певну чітко взаємозалежну систему елементів з визначеною структурою, що відображає внутрішні, істотні відносини дійсності. Цей структурний зв'язок елементів і містить вихідний концептуальний зміст теорії, що відрізняє її від подібних схем, які виникають на емпіричній стадії науки, де відсутній розгорнутий і диференційований понятійний зміст.

Розгортання складних теоретичних систем з багатими внутрішніми зв'язками в процесі сходження від абстрактного до конкретного передбачає, що нові шари такого роду систем самі являють собою окремі теорії зі своїми вихідними абстракціями й конструкціями, що розробляються на основі конкретизації відправних теоретичних принципів системи.

Деяка абсолютизація принципу сходження від абстрактного до конкретного відбулася лише тому, що саме цей процес дає кінцевий результат – конкретне знання. Однак цей процес виявився б неможливим, якби не був попередньо здійснений процес сходження від конкретного до абстрактного.

Сходження від абстрактного до конкретного відтворює завдяки дослідженню суперечностей предмета його внутрішню динамічну структуру. Саме дослідження простежує реальні переходи й відтворює реальну історію певного предмета. Це відтворення важливих моментів історії предмета слугує засобом для того, щоб досягти його в розвинутому стані. Це можливо, тому що в структурі предмета, який являє собою систему його внутрішніх зв'язків, зберігається в “знятому” вигляді процес його походження.

### Література

1. Алексеев П.В. Теория познания и диалектика / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М. : Высшая школа, 1991. – 382 с.
2. Гегель Г. Энциклопедия философских наук / Г. Гегель. – М. : Наука, 1974. – 452 с.
3. Маркс К. Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 46. – Ч. I.
4. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
5. Кумпф Ф. Диалектическая логика: Основные принципы и проблемы / Ф. Кумпф, З. Оруджев. – М. : Политиздат, 1979. – 286 с.
6. Агудов В.В. Восхождение от абстрактного к конкретному. Диалектика научного познания / В.В. Агудов. – М. : Наука, 1978.
7. Ленин В.И. Полн. собр. соч. / В.И. Ленин. – Т. 29.
8. Материалистическая диалектика. Краткий очерк теории / под ред. П.Н. Федосеева. – М., 1985. – 350 с.
9. Джумадурдыев С. Восхождение от абстрактного к конкретному как метод развития теоретического знания / С. Джумадурдыев // Вопросы философии. – 1985. – № 7. – С. 44.
10. Heisenberg W. Die Absraktion in der modernen Naturwissenschaft / W. Heisenberg // Wissenschaft und Fortschritt. – 1964. – № 3. – С. 100.
11. Эйнштейн А. Физика и реальность / А. Эйнштейн. – М. : Наука, 1965. – 359 с.
12. Шорлеммер К. Возникновение и развитие органической химии / К. Шорлеммер. – М., 1937.
13. Кедров Б.М. Три аспекта атомистики. Т. II: Учение Дальтона. Исторический аспект / Б.М. Кедров. – М., 1969.
14. Керимов Д.А. Философские основания политико-правовых исследований / Д.А. Керимов. – М., 1986.
15. Вазюлин В.А. Восхождение от абстрактного к конкретному // Марксистско-ленинская диалектика. Кн. 2: Диалектическая логика / В.А. Вазюлин. – М., 1979.

## ІНТЕГРАЦІЯ СПЕЦКУРСУ “ІНОЗЕМНА МОВА ФАХОВОГО СПРЯМУВАННЯ” В ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

Спрямованість сучасного педагогічного процесу у сфері вищої професійної освіти пов'язана з інтеграцією України в єдиний європейський освітньо-виховний простір. Інтеграційні процеси вимагають переорієнтації вищих навчальних закладів на підготовку висококваліфікованих фахівців, які зможуть ефективно працювати в умовах глобалізації, мобільності й розвитку міжнародних контактів. У зв'язку із цим пріоритетними напрямками підготовки персоналу органів та підрозділів МВС України у навчальних закладах системи правової освіти, крім набуття необхідних для виконання професійних обов'язків знань та умінь, стають: підвищення комунікативної компетентності працівників ОВС України, зокрема, іншомовної; формування в них навичок конструктивного спілкування з різними категоріями населення; їхній особистісний розвиток.

*Мета статті* – проаналізувати вплив спецкурсу “Іноземна мова фахового спрямування” на формування естетичного смаку майбутнього правоохоронця.

Необхідність виконання нових завдань висуває підвищені вимоги не тільки до фахової, а й до інших складових професійної підготовки майбутніх працівників ОВС України, включаючи етичні та естетичні аспекти. Головна мета освіти в цілому і відомчої зокрема – це підготовка професіонала, здатного на високому рівні виконувати свої службові обов'язки, і водночас виховання особистості, яка організовує свою життєдіяльність за законами гармонії та краси. Ці положення повністю узгоджуються з принципами та пріоритетами Болонської декларації, яка передбачає організацію освітнього процесу на основі повної поваги до різних культур і акцентує провідну роль університетів у ствердженні й розвитку європейських культурних цінностей.

Модернізація правової освіти системи МВС України має бути спрямована на забезпечення науково обґрунтованих змін у підготовці працівників ОВС з урахуванням вітчизняного й зарубіжного досвіду, пошуку нових методів, форм і технологій навчання й виховання справжніх професіоналів. Значний навчально-виховний потенціал для формування системи правових знань, правової свідомості та правової ідеології має вивчення іноземних мов. Саме у процесі оволодіння іноземною мовою можуть бути сформовані якості, притаманні цілісній, творчій особистості, і розвинена висока естетична культура.

Естетична культура – невід'ємний складник загальної культури правоохоронця і водночас компонент його професійної культури, що забезпечує здатність творчо підходити до професійної діяльності, дотримуючись закону, правової свідомості та правової ідеології. Одним із центральних

складників естетичної культури особистості є естетичний смак, що виступає своєрідним регулятором естетичного ставлення людини до дійсності. За своїми функціями естетичний смак є комплексним виразником особливостей естетичної культури особистості [2, с. 32].

Професійна діяльність накладає відбиток на всі сфери життя людини і перш за все на розвиток її особистісних якостей, отже, особливостями діяльності за фахом визначається специфіка естетичного смаку студентів. Повною мірою це стосується і навчальних закладів системи МВС України.

Забезпечення фахового спрямування формування естетичного смаку майбутніх правоохоронців безпосередньо пов'язано з інтеграцією в навчально-виховний процес спецкурсу “Іноземна мова фахового спрямування”.

Запропонований навчальний курс було розроблено з метою розвитку в студентів і курсантів умінь та навичок читання, перекладу й мовлення з використанням лексико-граматичного матеріалу фахового спрямування, відпрацювання навичок роботи з інформацією, розвитку професійної культури курсантів, формування в них фахово орієнтованого естетичного смаку. Навчальна дисципліна “Іноземна (англійська) мова фахового спрямування” передбачає проведення практичних (факультативних) занять і самостійну підготовку студентів і курсантів IV курсу з англійської мови.

Спецкурс викладається факультативно після виконання навчального плану з дисципліни “Іноземна мова”, оскільки він передбачає для немовних вищих навчальних закладів викладання іноземної мови тільки впродовж першого та другого курсів (три семестри). Спецкурс розрахований на 88 навчальних годин: 36 годин відводяться на проведення аудиторних (практичних) занять і 52 години – на самостійну підготовку курсантів і студентів до практичних занять з цієї дисципліни. Підсумковий контроль – залік.

Основними завданнями цього спецкурсу є фахове спрямування студентів засобами іноземної мови, вдосконалення мовленнєвих навичок, вивчення специфіки ділового мовлення за фахом (професійної лексики та термінології), розвиток професійної культури та набуття навичок оцінювання з професійно значущих питань, розширення світогляду студентів. Такі завдання передбачають, що студенти й курсанти вже мають достатній для спілкування рівень володіння іноземною мовою, їм потрібно лише вдосконалити його та використовувати опановані мовні та мовленнєві засоби за фаховим спрямуванням. Курс навчання включає такі аспекти: опрацювання (читання, переклад, анотування, реферування) науково-навчальної літератури за фахом, повторення граматичного матеріалу, робота над лексичними темами фахового спрямування, виконання завдань із самостійного (домашнього) читання наукової літератури.

Зміст процесу формування фахово орієнтованого естетичного смаку засобами іноземної мови під час викладання навчальної дисципліни “Іноземна (англійська) мова фахового спрямування” організовується навколо чотирьох практичних цілей: 1) за функціями освіти – це озброєння системою знань, навичок і вмінь з міліційно-фахової, загальнополітичної та спе-



ціальної термінології, оволодіння навичками розуміння й правильної побудови іншомовного висловлювання, вміння практично втілювати комунікативні завдання, розвиток навичок читання, у тому числі фахово орієнтованого; 2) з точки зору виховання – це формування фахово значущих якостей та естетизація процесу судження (вміння бачити предмет комплексно, з урахуванням його багатогранності, розрізняти прекрасне в кожному явищі життя, у тому числі професійній діяльності, вдосконалення оцінного судження через розвиток естетичної оцінки) на підґрунті вивчення досвіду вітчизняної та зарубіжної практики підготовки фахівців певної галузі; 3) з погляду розвитку особистості такими цілями виступає активізація соціально-особистісних, фахових, моральних, інтелектуальних, загальнокультурних, естетичних, лінгвістичних і комунікативних потенцій особистості, усвідомлення необхідності та відпрацювання звички самовдосконалення; 4) психологічний аспект формування особистості реалізується через підготовку до діяльності як фахівця – працівника органів МВС України, отождолення себе із цим образом, зняття можливого психологічного бар'єра іншомовного спілкування під час виконання миротворчих функцій працівниками МВС України.

З упровадженням у навчальний процес розробленого нами спецкурсу “Іноземна мова професійного спрямування” пов'язана й інша важлива педагогічна умова формування фахово орієнтованого естетичного смаку в майбутніх правоохоронців – організація процесу вивчення іноземної мови на основі культуроорієнтованого навчання, що передбачає поєднання лінгвістичних знань із відомостями про культуру країни, мова якої вивчається. Це сприятиме залученню до педагогічного процесу пізнавальної, а також інтелектуальної та емоційно-чуттєвої сфер особистості студента в контексті естетизації навчально-виховної діяльності засобами допоміжних навчальних матеріалів.

Культуроорієнтоване навчання розглядаємо як принцип естетичного виховання з урахуванням фахової орієнтації студентів. Воно ставить за мету, крім оволодіння певним переліком необхідних знань та умінь, залучення та активізацію в навчально-виховному процесі пізнавальної, інтелектуальної та емоційно-чуттєвої сфер особистості студента [1, с. 12].

На наш погляд, культуроорієнтоване навчання надає широкі можливості для формування фахово орієнтованого естетичного смаку, оскільки, крім відомостей про культуру, історію, естетичні ідеї та соціальне життя країни, мова якої вивчається, дає змогу одержувати інформацію про особливості професійної діяльності з того чи іншого фаху.

На основі аналізу та узагальнення науково-методичної літератури з проблематики формування естетичного смаку та власного досвіду роботи у вищому навчальному закладі було визначено такі принципи культуроорієнтованого навчання, яке сприятиме ефективному формуванню фахово орієнтованого естетичного смаку студентів навчальних закладів МВС України, як:

1) навчання повинно мати виховний характер (питання естетичного сприйняття дійсності, надання знань з естетики, знайомство з культурою

країни, мова якої вивчається, мають розглядатися у рамках навчальної програми та бути передбаченими на аудиторних заняттях і в самостійній роботі, що логічно вимагає редагування чинної навчально-методичної документації);

2) професійна спрямованість навчання іноземній мові (професія розглядається як результат соціального та культурного розвитку людства, а особливості фахової діяльності в країні, мова якої вивчається, – як прояви особливостей розвитку конкретного суспільства; естетичний розвиток фахівця спирається на культурний розвиток особистості в цілому);

3) комплексність процесу, що передбачає взаємозв'язок різних дисциплін та навчально-виховних заходів, а відтак, сприяє цілеспрямованому естетичному розвитку студентів у процесі навчання та під час дозвілля (при організації різних заходів (концертів, святкування подій тощо) можна включити художні номери чи елементи традицій, характерні для країни, мова якої вивчається; необхідний для навчання матеріал з будь-якої дисципліни може бути отриманий і з іншомовних джерел; це сприятиме розвитку не тільки мовленнєвих навичок, а й пізнавальної, інтелектуальної та емоційно-чуттєвої активності студентів);

4) особистісно-розвивальний принцип (урахування культурних уподобань особистості при активізації пізнавальної, інтелектуальної та емоційно-чуттєвої активності студентів, спрямування її не тільки на вивчення іноземної мови, а й активне її використання в навчальному процесі та повсякденному житті) [3, с. 19].

Естетизація навчально-виховного процесу під час викладання навчальної дисципліни “Іноземна мова” відбувається в тому числі завдяки ретельному добору допоміжних засобів навчання. До них зараховуємо, перш за все, літературу мовою оригінала, яка містить у собі інформацію про культурний розвиток країни, мова якої вивчається, загальні знання з естетики та естетичних традицій окремих країн, цікаві відомості, які могли б активізувати пізнавальну, інтелектуальну та емоційно-чуттєву діяльність студентів щодо сприйняття естетичних категорій та інформації, пов'язаної з фахом діяльності тощо. Також до допоміжних засобів можна включити відео- та аудіоматеріали, які мають вищевказане спрямування, іншомовні засоби масової інформації (журнали, газети, фахові часописи), автентичний роздатковий матеріал (листи, листівки), картини, фотокартки, костюми для концертів, підготовлений для ділових ігор реквізит тощо.

Для забезпечення реалізації викладеного вище комплексу цілей необхідне встановлення міжпредметних зв'язків іноземної мови з фахово орієнтованими навчальними дисциплінами та зв'язок запитів і потреб особистості студента із завданнями загальнокультурного розвитку на основі ставлення до професії як результату культурного розвитку людства, що передбачає цілеспрямоване формування фахово орієнтованого естетичного смаку студентів у процесі професійної підготовки і має за мету вивести студента у цьому процесі за межі дисципліни “Іноземна мова”.

Щодо забезпечення зв'язку запитів і потреб особистості студента із завданнями загальнокультурного розвитку слід зазначити, що серед чималої кількості особливостей викладання навчальної дисципліни “Іноземна мова” у вищих навчальних закладах МВС України, які повинні враховуватись викладачами під час планування занять та проведення навчально-виховної роботи, суттєвим є вихідний рівень мовленнєвого розвитку кожного студента. На відміну від більшості предметів, що викладаються у вищих навчальних закладах, вивчення іноземної мови базується на знаннях, здобутих у загальноосвітній середній школі, та є власне продовженням роботи над удосконаленням мовленнєвих навичок на якісно новому етапі. Тому викладачі у процесі формування фахово орієнтованого естетичного смаку мають враховувати особливості мовленнєвого розвитку кожного студента в групі, виходячи з того рівня володіння іноземною мовою студентів, якого вони набули в середній школі, та життєвий досвід студентів тощо.

Зрозуміло, що рівень не тільки мовленнєвого, а й інтелектуального та особистісного розвитку студентів у групі може бути дуже різним. Перед викладачем постає дуже непросте завдання: організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб виконати поставлені навчальними планами завдання, щоб студенти повною мірою засвоїли необхідні знання та навички, щоб їм було цікаво на заняттях, а останні відповідали мовленнєвим, інтелектуальним й особистісним потребам студентів. Також зауважимо, що особливості самого предмета “Іноземна мова” передбачають індивідуалізацію навчання через неможливість відпрацювання певних мовленнєвих навичок, наприклад фонетичних, іншим шляхом, ніж індивідуальним. Урахування особистісних уподобань та смаків студентської аудиторії потребує впровадження в навчально-виховний процес соціокультурного компонента оволодіння іноземною мовою. Отже, в процесі формування фахово-естетичного смаку майбутніх правоохоронців під час вивчення іноземної мови надзвичайно важливим та необхідним для повної реалізації естетично-виховних можливостей цієї дисципліни є особистісно зорієнтований підхід до студентів.

**Висновки.** Всі вищеперелічені педагогічні умови сприяють розвитку особистості студента шляхом формування в нього фахово орієнтованого естетичного смаку, а водночас і підвищенню рівня володіння іноземною мовою. Як бачимо, всі педагогічні умови тісно пов'язані між собою та доповнюють одна одну. Їх застосування передбачається в комплексі й спрямоване на всі вище означені сфери, що сприятиме підвищенню успішності навчання та професійної підготовки в цілому, і передбачає зворотний зв'язок – коригування та вдосконалення фахово орієнтованого естетичного смаку через практичну діяльність, безпосередньо пов'язану з обраним фахом.

### Література

1. Каграманян К.А. Эстетическое воспитание курсантов в процессе обучения иностранному языку в вузе МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – історія та теорія педагогіки / К.А. Каграманян ; Санкт-Петербургский университет МВД России. – СПб., 2007. – 20 с.

2. Калашник Н. Г. Формування естетичної свідомості як одна з передумов виховання майбутнього юриста / Н.Г. Калашник, В.Л. Вертегел // Проблеми гуманітаризації, гуманізації освіти та впровадження новітніх педагогічних технологій в навчальних закладах МВС України (22 листопада 2002 р.). – Запоріжжя, 2002. – С. 31–33.

3. Кнодель Л.В. Концепції навчання іноземних мов у Київському юридичному інституті МВС : [текст] / Л.В. Кнодель. – К. : КЮІ МВС, 2005. – 24 с.

ОСОВА О.О.

## **ДІЛОВА ГРА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Трансформаційні процеси, що відбуваються на міжнародній арені, інтеграція України до європейської та світової спільноти, приєднання вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації, орієнтація на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти висувають високі вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема використання ігрових методів навчання, які забезпечують формування у майбутніх учителів іноземної мови культури творчого аналізу проблемної професійної ситуації, сприяють грамотному, педагогічно виваженому прийняттю рішень у нестандартних ситуаціях та оптимальну їх реалізацію.

Аналіз наукової розробки проблеми свідчить, що за останні роки у вітчизняній науці і практиці нагромаджено позитивний досвід використання дидактичної гри в різних ланках підготовки кадрів (О. Волобуєва, А. Воробйов, П. Городов, В. Губін, О. Гуськов, В. Давидов, М. Кравчук, Т. Олійник, О. Тернопольський, О. Торічний, Л. Якубовська та ін.). Проте питання використання методу ділової гри у процесі підготовки вчителів іноземної мови вивчено недостатньо.

**Мета статті** – визначити особливості використання методу ділової гри у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, її функції та умови, які сприятимуть підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Аналіз науково-педагогічної і методичної літератури свідчить, що в наукових колах поки що не існує єдиного визначення “ділова гра”.

Як зазначає А. Вербицький, у широкому значенні ділова гра – знакова модель професійної діяльності, контекст якої задається знаковими засобами – за допомогою мов моделювання, імітації та зв'язку, включаючи природну мову [1].

У цьому визначенні не враховується практична сторона діяльності учасників гри. О. Козлова та М. Разу при визначенні ділової гри наголошують на такій якості, як прийняття рішень: “Ділова гра – імітаційний управлінський процес, тобто процес вироблення і прийняття рішення для конкретної ситуації в умовах поетапного, багатокрокового уточнення необхідних факторів, аналізу інформації, яка додатково надходить і виробляється під час гри” [2, с. 45]. На нашу думку, найбільш повне визначення

досліджуваному поняттю дає І. Сироежин, який розуміє ділову гру як живу модель, що відтворює процес прийняття рішень і взаємодії учасників системи управління [3].

Використання ділової гри у процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах дає змогу студентам пізнати специфіку й особливості своєї майбутньої професійної діяльності, а також певною мірою сприяє відчуттю особистої ролі кожного студента в цій діяльності. Крім того, ігри суттєво допомагають закріпленню й поглибленню знань, які були набуті під час лекцій, семінарів, практичних занять, бесід. Ігрові методи навчання сприяють також удосконаленню практичних навичок і вмій, їх застосуванню, творчому використанню для вирішення професійних і психолого-педагогічних проблем, створення умов для активного обміну досвідом. Ці методи являють собою різновид непродуктивної діяльності, головними мотивами їх є не результат, а процес навчальної діяльності студентів. У ході організації ділової гри одночасно реалізуються три фактори розвитку творчого стилю мислення та діяльності: проблематизація, рефлексія й діалог. Їх спільна дія є механізмом розвитку особистості майбутнього педагога: через самовизначення та самоактуалізацію в проблемних ситуаціях гри до самостійної постановки цілей та їх досягнення за умови вільного вибору засобів, форм, прийомів і способів організації навчальної діяльності [4]. Як зазначає Л. Кондрашова, імітаційно-ігровий підхід у вищій школі надає навчально-пізнавальній діяльності студентів імпульсу творчості, розвиває набутий педагогічний досвід, забезпечує самозаглиблення, активізацію навчальних дій. У ході реалізації гри завжди відбувається взаємодія сторін, які беруть у ній участь. Грати – це означає вступати в контакт з іншими. Ці контакти реалізуються через діалог між учасниками гри, що створює умови для професійно-педагогічного й творчого їхнього самовираження. Основне завдання полягає в тому, щоб віднайти оптимальні варіанти й моделі імітаційно-ігрової взаємодії у процесі підготовки фахівців. Ця модель є механізмом самоорганізації та самонавчання майбутніх учителів іноземної мови. Імітаційно-ігровий варіант – це модель формування “професійного Я” студентів, самоперевірки, самовизначення, самовираження, самоствердження й самореабілітації [5].

Використання імітаційно-ігрових форм у навчальному процесі стимулює мисленнєву діяльність студентів, впливає на творче засвоєння предметних знань, умінь і навичок, сприяє розвитку організаторських здібностей. Крім того, гра підтримує високий рівень активності, який посилюється почуттями, що виникають у результаті вияву інтелектуальних та духовних сил студентів. У грі моделюються професійно-педагогічні ситуації, імітуються властивості, якості, стани, виявляються здібності, вміння, необхідні майбутнім учителям іноземної мови. Використання ділової гри у процесі підготовки вчителів іноземної мови також дає змогу діагностувати рівень готовності студентів до самостійної роботи.

У ході наукового пошуку виявлено, що в науково-методичній літературі виділяють чотири основні групи ігор за характером пізнавальної та трудової активності студентів:

- 1) ігри, зорієнтовані на засвоєння знань, навичок, умінь, передбачених програмою навчального предмета;
- 2) ігри, спрямовані на формування спільних способів пізнання діяльності, культури, навчальної праці, досвіду творчої діяльності;
- 3) ігри, мета яких – вироблення досвіду науково-дослідної діяльності за профілем спеціальності;
- 4) професійні ігри.

У процесі цих ігор формуються вміння іншомовного спілкування, самостійність, організованість, діловитість, дисциплінованість, творча активність, колективні якості особистості.

Результативність ділової гри у вирішенні дидактичних завдань у процесі вивчення іноземної мови багато в чому залежить від того, наскільки її учасники чітко уявляють, який результат вони отримають. Як викладач, так і студент повинні знати, що ділова гра сприяє набуттю професійного досвіду майбутніми спеціалістами; перевірці стилів мислення і поведінки, що склалися в ситуаціях спілкування; формуванню комунікативних умінь і навичок, розвитку комунікативних здібностей і культури іншомовного мовлення; нагромадженню досвіду прийняття рішень та аналізу професійних завдань у межах такого спілкування.

Зазначимо, що під час побудови, підготовки й проведення ділової гри необхідно створити реальну обстановку, у якій студенти виступають виконавцями конкретних ролей. Ролі повинні мати проблемний характер, а їх розподіл має відбуватися з урахуванням індивідуальних можливостей і схильностей, соціального статусу студентів. Зміст ділової гри має будуватися на конкретному мовному матеріалі професійної спрямованості, що дасть змогу поєднувати навчання іноземній мові з виконанням професійних дій, які моделюють майбутню самостійну діяльність студентів в обраній професійній сфері.

У контексті досліджуваної проблеми зазначимо, що порівняно з традиційними формами проведення занять з іноземної мови ділові ігри мають такі *переваги*:

- у процесі ділової гри досягається вищий рівень спілкування, ніж при традиційному навчанні, оскільки ділова гра реалізує конкретну діяльність (обговорення проекту, бесіда з учнем, участь у конференції, бесіда з колегами);
- ділові ігри – це колективна діяльність, яка дає змогу брати в ній активну участь як всій групі в цілому, так і кожному члену групи окремо;
- виконання різноманітних завдань дає конкретний результат, завдяки чому в студентів виникає відчуття задоволення від власних дій, бажання ставити і вирішувати нові завдання;
- у ділових іграх формуються і виробляються навички налагодження контакту, правильного сприйняття й оцінювання учня як особистості;

– вироблення стратегії і тактики спілкування, а також вибору при цьому найбільш відповідних форм і засобів.

Використання методу ділової гри у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови сприяє формуванню таких важливих у майбутній професійній діяльності вчителя іноземної мови умінь, як:

- спілкування на формальній і неформальній основах і ефективна взаємодія на рівних;
- прояв якостей лідера;
- орієнтація в конфліктних ситуаціях і правильне їх вирішення;
- отримання й обробка потрібної інформації, оцінювання, порівнювання і засвоєння її;
- прийняття рішення у нестандартних ситуаціях;
- раціональний розподіл часу та обов'язки, креативне прийняття організаційних рішень;
- практичне оцінювання наслідків своїх рішень.

Отже, ділові ігри формують професійно важливі вміння й навички, активізують творчі здібності особи і можуть бути засобом підготовки не окремих фахівців, а колективу, який, здобувши необхідні знання, легко засвоїть професію, пов'язану з педагогічною діяльністю.

До того ж застосування ділових ігор у процесі навчання студентів дає змогу здійснювати психологічну діагностику особистісних характеристик майбутніх учителів іноземної мови:

- рівень ділової активності, творчості, самостійності й динамічності гравця;
- наявність тактичного або стратегічного мислення;
- швидкість адаптації учасників до нових умов;
- здатність аналізувати власні можливості і вибудовувати відповідну лінію поведінки; прогнозувати розвиток подій; аналізувати можливості й мотиви суб'єктів навчання, впливати на їх поведінку;
- стилі навчання.

Ця діагностика необхідна для здійснення найбільш оптимального підбору учасників гри. Таким чином, до складу групи експертів бажано включити тих, для кого характерний аналітичний склад мислення, хто, незалежно від особистих схильностей, здатний оцінювати події, що відбуваються, і хто об'єктивно підходить до прийняття рішень. “Старшими” краще обрати тих, хто має організаторські здібності, але не має прагнення до приниження оточуючих [6].

Важливою умовою ефективного проведення гри є створення атмосфери, яка дають змогу учасникам контролювати і виправляти свою поведінку. Якщо в групі немає атмосфери розуміння, підтримки та співпраці, то зменшується здатність її учасників точно розуміти мотиви, цінності та емоційний стан кожного.

**Висновки.** Таким чином, проведене дослідження дає змогу стверджувати, що ділова гра є одним з ефективних методів підготовки учителів іноземної мови. У процесі використання зазначеного методу навчання

створюються умови для підготовки творчого й активного працівника, здатного бачити перспективу, формулювати проблему та самостійно її вирішувати. Одночасно виявлено, що ефективність застосування ділової гри у професійній підготовці вчителів іноземної мови забезпечується урахуванням ряду психологічних (наявність позитивних стосунків у навчальній групі, дієвість групи), особистісних (спрямованість особистості, психологічна готовність до участі в грі) та методичних (підготовка навчально-методичної документації, майстерність викладача) умов, оскільки саме вони є домінуючими в процесі навчання та здатні впливати на його результативність.

Дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми. Подальшого поглибленого вивчення потребує вивчення оптимальних умов поєднання ділових ігор з іншими формами і методами навчання в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

### **Література**

1. Вербицкий А. Деловая игра как метод активного обучения / А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. – № 3. – С. 32–39.
2. Козлова О. Деловые игры и их роль в повышении квалификации кадров / О. Козлова, М. Разу. – М. : Знание, 1978. – 206 с.
3. Сыроежин И. Очерки теории производственных организаций / И. Сыроежин. – М. : Экономика, 1970.
4. Ягупов В.В. Психолого-педагогічні основи особистісно орієнтованого навчання / В.В. Ягупов // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія : Військово-спеціальні науки. – 2000. – № 2. – С. 20–25.
5. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог, 2001. – 187 с.
6. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам ; под общ. ред. Л.А. Петровской. – М. : Прогресс, 1993. – 214 с.

ОТРОШКО Т.Ф., ІЛЬІНА О.О.

## **ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Проблема практичної підготовки майбутнього вчителя в системі вищої педагогічної школи є однією з важливих тем педагогіки вищої школи, теорії навчання і професійної підготовки. Особливого значення вони набувають в умовах відродження національної системи освіти, реалізації Національної доктрини розвитку освіти України відповідно до положень Болонської декларації. Невід'ємною складовою навчального процесу у вищих навчальних закладах є практична підготовка студентів, метою якої є закріплення теоретичних знань, формування професійних умінь і навичок майбутніх фахівців.

В основних напрямках перебудови вищої освіти поставлені завдання по-новому вирішувати питання організації педагогічної практики, підви-



щити її роль в оволодінні студентами навичками професійної майстерності, основами організаторської і виховної роботи.

Педагогічна практика є одним із провідних етапів у житті майбутнього вчителя. Це передусім ідентифікація студента з новою соціальною роллю майбутнього вчителя і, як наслідок, – зрушення у його Я-концепції, коригування самооцінюванням і самоставленням.

Навчаючись у педагогічному ВНЗ, студенти теоретично та частково на практиці здобувають потрібні знання в потрібній їм сфері. Але коли вони безпосередньо стикаються з конкретною педагогічною ситуацією на практиці, не завжди набуті знання допомагають їм знайти правильний вихід із неї. Наприклад, як потрібно вчинити, коли учень прийшов невідготовлений на урок? Покарати, проігнорувати, провести з ним виховну бесіду, звернутись до директора, викликати батьків, висміяти перед класом, дати виконати додатково 10 завдань? Як бачимо, варіантів є багато, і який з них доцільніший – важко вирішити, особливо, коли не маєш достатнього педагогічного досвіду. Тому коли говорять про велике значення педагогічних ситуацій, то не перебільшують, адже вони є складовою досвіду, без якого неможливо стати справжнім учителем.

**Мета статті** – проаналізувати структуру, показники та роль педагогічної практики у професійному становленні майбутніх учителів.

У працях О.О. Абдулліної, А.М. Алексюка, В.І. Бондаря, П.М. Гусака, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної та інших дослідників науково обґрунтовано зміст загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, умови адаптації його до роботи в школі. Аналіз цих наукових праць переконує в тому, що система викладання фахових дисциплін у вищих педагогічних закладах освіти має бути зорієнтована на професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів.

Проблема оптимального співвідношення теоретично-академічного і практично-педагогічного в системі підготовки педагогічного персоналу є однією із центральних проблем реформування освітніх систем розвинутих країн. Ґрунтовна практична підготовка майбутнього педагога – це особливість багатьох освітніх систем. Аналіз теоретичних і практичних положень проблеми підготовки вчителя свідчить про те, що в педагогіці з'являються такі поняття, як “професійна майстерність”, “педагогічна майстерність”, “педагогічна творчість учителя”. Вирішуючи проблему підготовки вчителя-спеціаліста, вчителя – майстра педагогічної справи, педагогічні вузи вкладали в ці поняття високі критерії професіоналізму вчителя і визначальними вважали вміння, набуті в процесі педагогічної практики. Як у період 20–30-х рр. ХХ ст., коли в нашій країні зароджувалася педагогічна практика як напрям професійної підготовки, так і на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної школи, відбувається пошук ефективних підходів до формування основ професійної майстерності майбутніх педагогів, оволодіння ними новітніми технологіями.

Педагогічна практика базується на знаннях, уміннях і навичках, отриманих студентами в процесі вивчення курсів психолого-педагогічного

циклу та різноманітних фахових дисциплін. Ефективність педагогічної практики майбутніх учителів залежить від:

- володіння знаннями, вміннями і навичками суміжних дисциплін;
- знання сутності компонентів методичної системи навчання (мотиви і цілі навчання, методи, прийоми, засоби, форми навчання);
- озброєності практиканта психологічними знаннями, вміннями та навичками, які необхідні для навчально-виховної роботи з учнями;
- підбору навчальних закладів для проходження педпрактики студентами з урахуванням відповідної навчально-матеріальної бази та кваліфіційного рівня вчителів;
- доброзичливого ставлення педагогічного колективу школи до студентів і надання їм допомоги в здійсненні навчально-виховного процесу;
- належного керівництва педагогічною практикою з боку методистів фахових дисциплін, педагогів, психологів.

Соціальні дослідження підтверджують, що 65,8% старшокурсників саме в процесі практики вперше почали ідентифікувати себе із соціальною роллю “вчитель” (порівняно з 18,2% студентів 2–3-х курсів). Після цього відбуваються вагомі зміни в самооцінюванні рівня готовності до самостійної педагогічної діяльності: 66,4% студентів повністю готові до самостійної роботи в школі, а 33,6% – частково готові (до практики ці показники були, відповідно, 18,6% та 81,4%).

Вирішення проблеми формування основ професійної майстерності студентів педагогічних вузів пов’язане з розробкою і створенням професіограми вчителя, науковим обґрунтуванням структури педагогічної діяльності та виявленням засобів і можливостей формування у студентів основних педагогічних умінь у навчально-виховному процесі.

Професіограма, яка була розроблена В.О. Сластьоніним з урахуванням досвіду педагогічної науки, дає можливість виділити чотири основних аспекти проблеми: професійно-педагогічна і пізнавальна спрямованість особистості вчителя; психолого-педагогічна підготовка; спеціальна підготовка; методична підготовка зі спеціальності [6].

Теоретичний аналіз наукових праць з проблем готовності до педагогічної діяльності майбутніх педагогів дав змогу Г.В. Троцько [7 с. 47] виділити такі її компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до педагогічної професії, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності, інтерес до роботи вчителем);
- морально-орієнтаційний (моральне обличчя педагога, володіння професійно-педагогічними навичками та загальнолюдськими цінностями, етикою, наявність поглядів і переконань, принципів та готовність діяти відповідно до них);
- змістовно-операційний (професійні знання і вміння, педагогічне мислення, професійна спрямованість уваги, сприймання, уява, педагогічні здібності);

- емоційно-вольовий (цілеспрямованість, працьовитість, наполегливість, рішучість, самостійність, ініціативність, емоційний стан, товарицькість, емоційна сприйнятливність);
- оцінний (самооцінка професійної підготовленості до вирішення професійних завдань за оптимальним педагогічним зразком);
- психофізіологічний (властивості та здібності, які забезпечують учителеві високу працездатність у виконанні професійних функцій).

У період практики здійснюється велика виховна робота, спрямована на формування професійних навичок, активної життєвої позиції, сукупності громадянських і моральних якостей майбутнього педагога. Студент і студентський колектив виступають одночасно і як об'єкт, і як суб'єкт виховання. Виховання студентів органічно пов'язане з їх підготовкою до роботи з дітьми. У процесі педагогічної практики студенти насамперед адаптуються до діяльності шкільного працівника, знаходять своє місце у взаємодії дитячого і педагогічного колективу, усвідомлюють і оцінюють правильність професійного вибору, наявність у себе необхідних якостей для педагогічної діяльності. Це початок формування професійної майстерності. Студенти оволодівають прикладними професійно-педагогічними знаннями, що сприяє успішному засвоєнню теоретичних курсів, у них формуються вміння планувати свою роботу, розподіляти доручення, добирати необхідний матеріал і втілювати його в конкретні справи, оцінювати хід і результати роботи, ставлення до неї вихованців, порівнювати свою роботу з роботою товаришів.

Значне місце у процесі формування особистості майбутнього спеціаліста належить суспільно корисній праці. Саме тут студент набуває організаторських якостей, навичок учителя-вихователя, він зростає як особистість і водночас як майбутній спеціаліст. Соціальна активність студента передбачає усвідомлену готовність до суспільно корисної праці і практичну реалізацію цієї готовності в конкретній діяльності в інтересах суспільства.

Одним із важливих документів практиканта є педагогічний щоденник. "Гарний вихователь має обов'язково вести щоденник своєї роботи, – зазначав А.С. Макаренко, – у якому записує окремі спостереження над вихованцями, випадки, що характеризують ту чи іншу особу, бесіди з нею... Ведення такого щоденника може характеризувати якість роботи вихователя і слугувати певним мірилом його цінності як працівника..." [2, с. 88].

Педагогічний щоденник – це робочий документ, у якому планується педагогічна й організаторська діяльність вчителя, розкривається сутність запланованих справ, аналізується кожен робочий день, формулюються висновки, узагальнення, визначаються перспективи. Педагогічний щоденник сприяє осмисленню роботи самого студента, визначенню системи його навчально-виховної роботи.

Досліджуючи місце і роль педагогічної рефлексії у формуванні готовності студентів до професійної діяльності як форму теоретичної діяльності людини, спрямованої на осмислення своїх вчинків і дій, педагога, пси-

хологи визначають такі основні критерії педагогічної самосвідомості: розуміння соціального значення професії вчителя; усвідомлення вимог до особи вчителя; знання вимог до професійно-педагогічної діяльності; адекватна самооцінка можливостей для досконалої педагогічної діяльності; стала рефлексивна позиція, спрямована на самооцінку й самоаналіз своїх педагогічних дій. Підхід до виявлення і формування якісних показників і критеріїв готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності дає можливість мати достовірні дані про сам процес професійного становлення студента.

У психолого-педагогічних дослідженнях розроблені основні критерії готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя. Це педагогічна свідомість; індивідуальність емоційного позитивного ставлення до педагогічної діяльності; швидкість адаптації особистості в різних педагогічних ситуаціях; доцільність педагогічних дій; рівень сформованості педагогічних здібностей; володіння педагогічною технікою і технікою міжособистісного спілкування. У цілому концепція формування готовності до професійної педагогічної діяльності включає в себе: профорієнтацію і профвідбір на професію вчителя; єдність довузівської і вузівської підготовки; вплив педагогічного процесу школи; індивідуалізацію і диференціацію навчально-виховної підготовки в педагогічному ВНЗ.

Важливою умовою практичної підготовки студента вищого педагогічного навчального закладу до педагогічної діяльності, на думку Г.О. Нагорної, є формування в них професійного мислення [4, с. 11]. Адже невміння студентів приймати самостійні педагогічні рішення в нестандартних умовах, висловлювати незалежні в тих чи інших педагогічних ситуаціях думки, прогнозувати результати взаємодії з колективом, особистістю є проблемою в справі виховання педагогічних кадрів. Тенденція вузівської підготовки, спрямованої на накопичення знань у майбутніх учителів, і недостатнє їх практичне застосування в навчальному процесі на педагогічній практиці породжує недоліки в подальшій роботі. Педагогічна підготовка у виші повинна здійснюватись як єдиний процес методологічного і технологічного дослідження студентами системи загальних й особистісних стосунків у педагогічних ситуаціях, які нескінченно і безперервно змінюються у своїй детермінації. Нові стратегічні підходи і тактичні засоби формування професійного мислення студентів мають знаходити своє місце в роботі педагогічних ВНЗ України [4, с. 16].

Професійна компетентність, педагогічна майстерність і новаторство, на думку О.М. Пехоти [5, с. 3], забезпечуються лише завдяки індивідуально-творчій самореалізації особистості. Індивідуалізація підготовки фахівця є одним із перспективних напрямів професійно-педагогічної й особистісно-практичної підготовки майбутнього вчителя. Дослідження проблеми професійної адаптації випускника педагогічного ВНЗ у системі підготовки педагогічних кадрів дало можливість О.Г. Морозу [3, с. 8] виявити зв'язок основних елементів системи: “школа – абітурієнт – студент 1-го курсу – студент старших курсів – студент випускного курсу – молодий учитель”. Кожен

етап має свої особливості, свої завдання, але всі вони важливі в професійній підготовці вчителя. Удосконалення змісту і структури практичної підготовки майбутнього вчителя, на думку дослідника, є однією з умов формування у студентів цілісного професійного мислення, вироблення конкретних педагогічних умінь, що і є однією з умов їх професійної підготовки.

Педагогічна освіта в Україні є одним із важливих факторів соціалізації особистості. У зв'язку з цим постає серйозна проблема, пов'язана зі змістом професійної освіти і його прогнозуванням.

**Висновки.** Отже, проблема практичної підготовки майбутнього вчителя в системі вищої педагогічної школи є однією з важливих у педагогіці вищої школи, теорії навчання і професійної підготовки. Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчує різноманітність у підходах до вирішення цієї проблеми, єдність теоретичного і практичного аспектів у процесі становлення вчителя, що є важливою умовою його підготовки до роботи в школі.

### Література

1. Абдуллина О.А. Педагогическая практика студентов : учеб. пособ. для пединститутов / О.А. Абдуллина, Н.И. Загрязнина. – М. : Просвещение, 1989. – 173 с.
2. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса : соч. в 7 т. / А.С. Макаренко. – М. – Т. 5. – С. 88.
3. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.Г. Мороз. – К., 1983. – 480 с.
4. Нагорна Г.О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01К / Г.О. Нагорна. – К., 1995. – 41 с.
5. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.М. Пехота. – К., 1997. – 52 с.
6. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
7. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Г.В. Троцько. – Х., 1996. – 421 с.

ПАВЛОВСЬКА Н.Д.

## МАРКЕТИНГОВИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

З переходом до ринкової економіки в Україні почав формуватися і ринок освітніх послуг. Разом з розвитком у країні освітніх структур і технологій відбувається й еволюція маркетингу як виду діяльності, яка спрямована на задоволення потреб та запитів людей у цій сфері.

Оскільки проблема адаптування діяльності ЗНЗ до розвитку соціальних процесів та інтереси і побажання соціуму щодо ЗНЗ постійно змінюються, керівник і персонал ЗНЗ повинні вміти виявляти й аналізувати зміну потреб. Це допоможе керівникові визначити стратегію і тактику розвитку закладу освіти, раціонально використовувати матеріальні, людські і фінансові ресурси, приймати оптимальні управлінські рішення.

Експертне соціологічне дослідження свідчить [8, с. 67], що більшість фахівців у галузі освіти розуміє актуальність застосування у своїй діяльності маркетингу, але відчувають дефіцит знань сучасних методів маркетингу освітніх послуг [8, с. 95]. Реальне застосування маркетингу спроможне справити позитивний вплив на модернізацію освітніх програм, сприяти вивченню ринку освітніх послуг, застосуванню прогресивних форм навчання, підвищенню престижу викладача і поваги до споживача освітніх послуг [3, с. 6].

Таким чином, актуальність проблеми очевидна.

**Мета статті** – розкрити поняття маркетингу і його специфіку у сфері освітніх послуг, сутність управління маркетингом у навчальному закладі.

Термін “маркетинг” походить від англійського marketing – торгівля, продаж, збут, що, у свою чергу, утворене від market та означає “ринок”, “базар”, а в ширшому значенні – “ринкова діяльність”. Маркетинг як економічна категорія має дуже широкий зміст.

Цей термін з’явився в економічній літературі в першій половині ХХ ст., спочатку в США, що було зумовлено необхідністю вдосконалення системи, яка вже сформувалася, управління ринковою діяльністю. Саме на маркетинг як філософію бізнесу покладалося завдання забезпечити вищий рівень управління збутовою діяльністю окремих підприємницьких структур.

Сучасні визначення маркетингу [2, с. 82] містять, як правило, ширший діапазон функцій.

Маркетинг являє собою процес планування та впровадження замислу, ціноутворення, просування та реалізації ідей, товарів і послуг за допомогою обміну, що задовольняє цілі окремих осіб та організацій (це офіційне визначення Американської маркетингової асоціації).

Маркетинг – це прогнозування, управління та задоволення попиту на товари, послуги, організації, робочу силу, території та ідеї за допомогою обміну.

Маркетинг – вид діяльності, який спрямований на задоволення потреб за допомогою обміну.

Маркетинг – система заходів із вивчення ринку та активного впливу на споживчий попит з метою розширення збуту вироблених ними товарів, здійснюється великими компаніями.

Маркетинг – підприємницька діяльність, пов’язана з напрямком потоку товарів та послуг від виробника до споживача.

Маркетинг – процес узгодження можливостей компанії та запитів споживача.

Це теоретичне “різноманіття” призводить до суттєвих розбіжностей щодо визначення маркетингу. Так, багато спеціалістів вважають, що це поняття має включати і непідприємницьку діяльність. Їх опоненти наголошують на традиційних сферах використання, тобто на купівлі-продажу, та стверджують, що маркетинг повинен обмежуватися дослідженням економічних потреб та бажань, а оскільки не всі відносини обміну мають такий характер, то і принципи маркетингу не можуть бути застосовані до всіх ситуацій.

Маркетинг як засіб підвищення ефективності функціонування підприємницьких структур обов'язково пов'язаний: по-перше, з передбаченням та прогнозуванням попиту, що стає можливим тільки завдяки постійному вивченню споживачів з погляду їх потреб; по-друге, з управлінням попитом за допомогою стимулювання фірмою споживачів до придбання товарів; по-третє, задоволенням попиту як з погляду функціонування характеристик продукту, так і з погляду безпеки, післяпродажного обслуговування тощо.

Таким чином, сучасний маркетинг – це складне соціальне явище. Можна погодитися з німецькими спеціалістами, які вважають, що маркетинг сьогодні розуміється як вираження орієнтованого на ринок управлінського стилю мислення, для якого характерні творчі, систематичні й нерідко агресивні підходи. Необхідно не тільки реагувати на розвиток обстановки, реєструвати параметри навколишнього середовища, слід прагнути самому змінювати ці параметри.

Розвиток українського ринку освітніх послуг актуалізує проблему визначення перспектив становлення освітнього маркетингу та проведення маркетингових досліджень у галузі освіти. Визначення особливостей маркетингу потребує врахування як сутності та специфіки освітнього продукту, так і етапу розвитку, на якому перебуває українська система освіти. Специфікою освітнього маркетингу є також і те, що господарські організації в освіті як одній із соціальних сфер є переважно некомерційними і можуть використовуватися різними джерелами фінансування. Маркетингова діяльність освітнього закладу диференціюється для безпосередніх споживачів (учнів та їх батьків) та донорів (замовників), якими можуть виступати різні промислові та фінансові компанії, приватні підприємці, зарубіжні та вітчизняні суспільні організації, політичні партії, державні й муніципальні органи влади. Маркетингова діяльність стає багатомірною, на відміну від традиційного маркетингу в комерційних сферах. Таким чином: освітній маркетинг – один із напрямів управління навчальним закладом в умовах ринкової економіки, який забезпечує дослідження попиту на освітні послуги, вплив на розвиток освітніх потреб громадян, формування позитивного іміджу навчального закладу, розробку та впровадження концепції надання якісних освітніх послуг.

Управління маркетингом – це цілеспрямована діяльність фірми з регулювання своєї позиції на ринку за допомогою планування, організації, обліку, контролю виконання кожної фази позиційно-дієвої поведінки фірми з урахуванням впливу закономірностей розвитку ринкового простору, конкурентного середовища для досягнення прибутковості й ефективності діяльності суб'єкта на ринку.

Все це ще раз підтверджує, що маркетинг є видом управлінської діяльності.

Вихідним пунктом управління маркетингом є формулювання його цілей. Мета управління маркетингом, як правило, зводиться до досягнення прибутковості та ефективності діяльності суб'єкта на ринку, що реалізу-

ється через сукупність маркетингових заходів, які забезпечують встановлення, закріплення й утримання вигідних відносин з цільовими покупцями.

Цілі управління маркетингом реалізуються за допомогою функцій управління – виокремлених видів управлінської діяльності. Кожна функція, у свою чергу, визначається набором завдань.

Отже, в управлінні маркетингом можна виділити такі основні функції: планування маркетингу; організація здійснення маркетингових стратегій і маркетингових програм; облік і контроль маркетингової діяльності; експертне відстеження і регулювання позиційно-дієвої поведінки організації на ринку.

Планування маркетингу – це процес визначення цілей, відносин, вибору стратегій, складання конкретних маркетингових планів. За основу складання планів маркетингової діяльності беруться головні стратегічні цілі закладу освіти, що визначаються як зовнішніми чинниками (соціальна значущість закладу освіти, його стратегічні кроки у просуванні освітніх послуг на ринку тощо), так і внутрішніми особливостями – внутрішні шкільні процеси, клієнти й адресні групи, персонал [3, с. 3].

Отже, організація – це процес створення такої структури підприємства, установи, яка давала б можливість людям ефективно працювати разом для досягнення поставлених цілей організації.

Організація в системі внутрішнього шкільного управління спрямована на формування не тільки керованої, а й керованої підсистеми, у якій розподіл і кооперація праці мають здійснюватись на вищому рівні.

Наступна функція в управлінні – контроль. Контроль дає змогу виявити переваги й недоліки в роботі організації та внести відповідні корективи у програми і плани її діяльності. Результатом контролю маркетингової діяльності вважають оцінювання ефективності роботи та досягнення цілей організації.

Маркетинговий контроль є дієвим інструментом підвищення ефективності маркетингової та підприємницької діяльності організації. Призначення маркетингового контролю – отримання інформації про закономірності та особливості розвитку ринку і відповідність діяльності організації запитам споживачів. Він має поширюватись не тільки на економіко-фінансові показники, а й на оцінювання якісних показників роботи та її конкурентних позицій, на показники, що формуються поза самою фірмою, в оточуючому її середовищі.

**Висновки.** У загальному вигляді маркетинг у сфері освіти може бути представлений як засіб виявлення конкретних потреб у загальній та професійній підготовці, підвищенні кваліфікації фахівців через організацію комплексу досліджень, планування, розробки змісту, методів і форм навчання, налагодження і підтримки стійких зв'язків зі споживачами своїх освітніх послуг.

Оскільки ринок освітніх послуг в Україні ще тільки формується, в його інфраструктурі відсутні багато значущих компонентів і зв'язків між учасниками ринкових відносин. Явно малий практичний досвід застосування методології та інструментарію маркетингу у сфері освіти. Тільки найбільш далекоглядні організатори і колективи освітніх установ вже сер-



йозно займаються маркетингом. В основному ж дослідження ринку освітніх послуг і продуктів, вивчення потенційних споживачів, розробка маркетингової стратегії і підбір засобів її реалізації мають стихійний, безсистемний характер і здійснюються в основному непідготовленими для цієї роботи фахівцями. Традиційно використовувані елементи комплексу маркетингу – товар, ціна, методи розповсюдження і стимулювання – в маркетинговій практиці українських ЗНЗ слабо пов'язані між собою і ще меншою мірою орієнтовані на цільовий ринок, потребу споживачів.

Специфіка маркетингу у сфері освіти частково включає специфіку послуг як таких, а також специфіку наукових, інтелектуальних послуг. Маркетингова діяльність навчального закладу полягає у створенні вищої порівняно з конкурентами цінності освітніх послуг для споживача, здатної максимально задовольнити його потреби. Для забезпечення довготривалого благополуччя освітньої установи в умовах формування ринку освітніх послуг очевидною є необхідність грамотного використання комплексу маркетингу, врахування потреб споживача, інтересів навчального закладу та інтересів суспільства у цілому в маркетинговій діяльності навчальних закладах.

#### **Література**

1. Алієв Ш.М. Ринок освітніх послуг і питання його регулювання / Ш.М. Алієв. – М., 2003. – 22 с.
2. Близнюк С.В. Маркетинг в Україні: проблеми становлення та розвитку : навчальний посібник / С.В. Близнюк. – К. : Кондор, 2009. – С. 82.
3. Касьянова О.М. Управління маркетингом у закладі освіти / О.М. Касьянова // Управління школою. – 2004. – № 15. – С. 3–5.
4. Корчагова Л. Управління маркетингом освітніх послуг / Л. Корчагова // Маркетинг. – 2004. – № 6.
5. Котлер Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер, Р. Армстронг, В. Вонг. – М. ; СПб. ; К. : Вільямс, 2000. – 656 с.
6. Мамонтов С.А. Сфера освіти як багаторівнева маркетингова система / С.А. Мамонтов // Маркетинг в Росії і за кордоном. – 2005. – № 5.
7. Міляєва Л.Г. Ринок освітніх послуг провінційних міст: маркетинговий підхід / Л.Г. Міляєва // Людина і праця. – 2005. – № 9.
8. Хміль Ф.І. Основи менеджменту / Ф.І. Хміль. – К. : Академвидав, 2007. – С. 67, 82.

ПАЛАМАРЧУК Л.Б.

### **ЗОВНІШНІ ТА ВНУТРІШНІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЮ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ КУРСІВ ГЕОГРАФІЇ**

Фундаментальною умовою реалізації людиною своїх громадянських, політичних, економічних, культурних та інших прав є освіта. Тому найголовнішим чинником розвитку інтелектуального потенціалу нації, гарантом її самостійності та конкурентоспроможності є й залишиться рівень освіченості людини.

Проблема змісту освіти та навчання завжди хвилює людство. Освіта й знання в усьому світі розглядаються як базові соціокультурні цінності, які молода людина повинна обов'язково засвоїти як соціальний досвід старших поколінь. Моральний, інтелектуальний, економічний і культурний потенціал суспільства, безперечно, залежить від стану освіти та можливостей її прогресивного розвитку. Кожна країна зацікавлена в розвитку освіти, у наданні їй пріоритетності як державній цінності. Загальнолюдські цінності та ідеали, критерії матеріально-духовного прогресу суспільства змінюють і людину, і соціум. Планетарний, цивілізаційний підхід до сучасного рівня освіти пов'язаний з глибокими, концептуальними змінами в розумінні самого змісту й можливостей освіти як широкого соціального явища, що виходить далеко за межі традиційних питань учительської діяльності та педагогічних технологій. Життя в умовах демократії, ринку, новітніх науково-інформаційних технологій стає реальністю. Нині освітній процес розглядається як важлива сфера формування особистості, створення індивідуального й суспільного менталітету та культури.

Проблемі змісту освіти приділяється пріоритетна увага в соціумі. Освіта є і залишається одним з основних факторів розвитку людини майбутнього. Це зумовлює зростання інтересу дослідників до тематики освітньої діяльності та змісту навчання. Сьогодні філософія освіти складається з певної множини методологій, концепцій та підходів до аналізу різних рівнів, граней усієї освіти як самостійної системи, що функціонує в контексті культури, цивілізації, соціуму.

Наведемо основні освітні ідеї вітчизняних та зарубіжних філософів (В. Андрущенко, М. Бердяєва, В. Вернадського, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лутая, П. Флоренського, К. Ціолковського, А. Чижевського):

1. Освіта – це не тільки замовлення соціуму, а й місія людини у Всесвіті. Продукт діяльності людини адекватний відповідним сферам пізнаної дійсності.

2. Зв'язок людини зі світом визначається на рівні їх загальних сфер: біосфери – сфери живого, ноосфери – сфери розуму, пневмосфери – сфери духу. Сьогодні вчені виділяють ще й інфосферу – сферу інформації.

3. Освіта – це пошук нового, вільне відкриття світу. Освіта повинна спиратися на базові основи, але її метою є не вивчення цих основ, а створення нового. Освіта – творчість, а не привласнення.

4. Творчість знаходиться в самій природі людини. Вона здійснюється кожним індивідуально. Творчість має загальнолюдський, космічний характер.

На думку Б. Гершунського (російського вченого-теоретика з філософії освіти), можна виділити кілька аспектів сучасного змістового трактування поняття “освіта”:

- а) освіта як цінність суспільства;
- б) освіта як система;
- в) освіта як процес;
- г) освіта як результат [1, с. 11].

Складовими системи навчання будь-якої галузі знань, зокрема системи навчання географії, є її зміст, цілі, принципи, методи, форми, засоби й апарат контролю за результативністю функціонування. Головною ланкою цієї системи, як вважають провідні вітчизняні та зарубіжні вчені-дидакти (А. Алексюк, Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Безрукова, С. Гончаренко, В. Давидов, В. Загв'язинський, В. Корнеєв, В. Краєвський, Ч. Купісевич, В. Ледньов, І. Лернер, Б. Лихачов, В. Мадзігон, І. Малафіїк, Ю. Мальований, М. Махмутов, Н. Мойсеюк, В. Онищук, В. Оконь, С. Пальчевський, І. Підласий, П. Підкасистий, О. Пометун, О. Савченко, В. Скаткін, В. Сухомлинський, О. Топузов, М. Фіцула, А. Хуторський, В. Ягупов, М. Ярмаченко), є зумовлений соціальними цілями зміст освіти, сутністю і структуруванням якого визначається вибір методів навчання, засобів, форм, мотивів і технологій його застосування та засвоєння.

Зміст географічної освіти й навчання, їх соціокультурна компонента сприяють формуванню в нинішнього школяра нових якостей особистості: комунікативності, самостійності, логічного мислення, правильного вибору, готовності відповідати за свої вчинки, за свою діяльність, поведінку, позицію. Адже у найближчій перспективі для суспільства буде характерним тип людини, особистісна сутність якої полягатиме в позитивному ставленні до самої себе та інших людей, праці, сім'ї, надбань матеріальної та духовної культури, до своєї Батьківщини, людства в цілому, планети Земля.

**Мета статті** – розкрити основні зовнішні та внутрішні фактори впливу на формування та реалізацію соціокультурної складової шкільних курсів географії. Матеріали статті допоможуть вчителю географії спрямувати свою діяльність в соціокультурному аспекті, готувати сьогоденного школяра для майбутнього суспільства.

На розвиток і зміст освіти значний вплив справляють зовнішні та внутрішні фактори. Зовнішні фактори зумовлюють залежність педагогічного процесу від суспільних процесів та умов. До них можна віднести такі, як: соціально-економічний розвиток, політична ситуація, рівень культури, потреби соціуму в творчій особистості й рівні її освіти, державна освітня політика та освітня ідеологія, етап розвитку фундаментальних наук. Специфіка внутрішніх факторів полягає в тому, що вони відображають усталену залежність між діяльністю вчителя, діяльністю учня та змістом навчання. До внутрішніх факторів належать навчальні програми, підручники, посібники, методичні рекомендації. Сюди ж зараховуємо і зміст навчальної програми, який необхідно засвоїти учнями на певному рівні й форми організації навчального процесу (методи навчання, принципи та способи засвоєння навчального матеріалу, навчальний час, протягом якого матеріал має бути опрацьований). Крім того, під час визначення змісту навчального матеріалу необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості, рівень пізнавального розвитку й суб'єктивного досвіду учня, уміння та бажання вчитися, індивідуальні здібності, стиль пізнавальної діяльності, володіння способами навчальної роботи. Зовнішні ознаки виявляються під час освітнього процесу, вони є об'єктивними. Внутрішні фактори виявля-

ються залежно від характеру діяльності вчителя та учня, типу змісту освіти й методу здійснення навчального процесу, вони є здебільшого суб'єктивними. Соціально-економічні зміни в суспільстві, що відбуваються останніми роками, вимагають посилення спрямування освіти на особистість учня, його всебічний розвиток, спонукають переглянути процес активізації навчальної діяльності школярів, орієнтують на засвоєння нових методологічних підходів до дослідження цього явища. У широкому контексті зміст навчання визначається цілями освіти, прийнятими в суспільстві, його соціальними, культурологічними, політичними факторами.

Основною тенденцією суспільства XXI ст. є його соціокультурний розвиток, який повинна забезпечити освіта. Людство сподівається на соціокультурну місію освіти, яка забезпечить становлення “культурної людини” – людини, що відповідає нормам соціокультурного розвитку суспільства в усіх формах своєї життєдіяльності: свідомості, поведінці, діяльності, соціальній взаємодії. Тому освіта визнана одним з основних факторів розвитку людини майбутнього. Проте неможливо сьогодні уявляти освіту лише через аспект озброєння учнів знаннями, вміннями та навичками, які забезпечують їх адаптацію в сучасній культурі соціуму. Сучасна освіта базується й на розвитку молодшої людини. Нині освітній процес виступає як єдність навчання та виховання школярів, здобуття ними “живого знання”, знання, що має особливе значення для розвитку його особистості [2, с. 10].

Кожне суспільство (соціум) визначає мету, завдання, зміст, структуру та технології освіти. Категорія “якість освіти” змінювалась на кожному етапі розвитку людства. Суспільство XXI ст. вимагає змін щодо розвитку цивілізації, змінює обставини життя людини, функціонування освіти, розуміння її якості та пріоритету. Розвиток людства набуває дедалі динамічнішого характеру та подальшої глобалізації. Людство підійшло зараз до небувалого рівня свого розвитку. У наш час усі проблеми Землі стали глобальними. Життям людей на Землі управляють планетарні, глобальні суперечності. За науковими прогнозами, у цьому столітті будуть поглиблюватися й розширюватися кризові явища. Глобальна енергетична криза поставить перед ученими завдання пошуку нових джерел енергії, розширення відомих родовищ паливних корисних копалин та нових способів їх добування. Це буде спонукати вчених усього світу об'єднувати зусилля для пошуків нових джерел енергії.

Глобального характеру набуває й екологічна криза. У високорозвинутих індустріальних країнах загострюється проблема водних ресурсів, особливо питної води. Виникає необхідність мобілізації всіх засобів та ресурсів світової цивілізації на подолання екологічної кризи. Планету Земля охоплює третя криза – глобальні зміни клімату, посилення дії стресових факторів навколишнього середовища на Людину та на всі біоресурси, що потребує величезних резервів енергетичних і матеріально-технічних ресурсів у всіх країнах світу.

Крім того, людство переживає великий демографічний вибух. З кожним днем кількість жителів планети зростає. Це, у свою чергу, приведе до

перенаселення вже обжитих територій, обмеження харчів, голоду. Тому обґрунтованим є потяг до освоєння нових територій та наукоємних технологій виробництва. Як заявляють демографи, географи, біологи, екологи, такі зміни в географічній оболонці призведуть до зниження стійкості імунної системи людей і спонукатимуть пошуки систем штучної її заміни, відновлення та підтримки. Це стане актуальним завданням світової цивілізації.

Усі ці глобальні зміни значно загострюють суперечності між розумом і невіглаством, що, звичайно, не може не вплинути на мету та зміст освіти. Постає потреба в об'єднанні людського інтелекту для пошуків шляхів пом'якшення кризових явищ та успішного їх подолання. У багатьох галузях науки необхідним стане науковий прорив для забезпечення успішного вивчення Космосу, використання космічних технологій, розвитку штучного інтелекту і його використання у виробництві та життєзабезпеченні людей.

Вчені, педагоги, психологи, соціологи, юристи, правознавці вважають, що найактуальнішою кризою сучасної світової спільноти є стан людини в нинішній цивілізації (у побуті, сім'ї, соціумі тощо). Все нинішнє життя перебуває в розладі з людською природою. Цей розлад негативно впливає на саму людину й на відносини між людьми. Сама людина сьогодні в розладі з природою та навколишнім середовищем.

Одним із найскладніших факторів стану людини в цивілізації є її потреби, що постійно зростають. У ХХ ст. це сприймалося як позитивний момент у розвитку цивілізації. У період науково-технічного прогресу зростає потреба в знаннях, особливо політехнічного спрямування. Вчені зазначають, що енергія, яка йшла на побутові потреби, зараз може перейти на глибокі духовні потреби. Тому нинішній культ потреб (харчі, одяг, житло, мистецтво тощо) розвиває егоїзм у світі потреб. Це перетворює людину-творця на людину-споживача. Це особливо небезпечно для молодого покоління, яке може опинитися в тенетах цієї загрози, стати заручником культу споживання.

Однією з новітніх загроз для сучасного молодого покоління є повальна невротизація, коли величезна кількість людських зусиль та енергії йде на захисні переживання, на підвищену турботу про себе. А тоді вже в неї не вистачає сили на турботу про інших. Сучасна людина стає "Я-центричною", замкнутим на себе. Психологи, педагоги застерігають, що велику стурбованість викликає стан учнів у школі та сім'ї – стан одинака. Ні успіх, ні невдачі однокласників чи родичів не турбують молоду людину.

Як зауважують сучасні вчені-філософи, психологи, педагоги, вихід із глобальної кризи може бути тільки глобальним. Якщо людство зрозуміє, наскільки нинішні локальні соціальні проблеми пов'язані з планетарними, то зможе їх розв'язати. Отже, суспільне й природне середовище є одним із головних факторів формування змісту освіти.

З філософського погляду освіта є соціокультурним феноменом і виконує соціокультурні функції. На цьому у своїх працях наголошують

В. Андрущенко, Р. Арцишевський, Б. Гершунський, В. Добренєков, А. Запесоцький, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Кремінь, В. Лутай, М. Мамардашвілі, В. Нечаєв, Н. Сидоров, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук та інші.

У дидактичній системі зміст освіти створює підґрунтя для визначення характеру інших її компонентів. Ураховуючи особливості та зміст навчального матеріалу відповідно до вимог навчальної програми, вчитель планує навчально-пізнавальну діяльність учнів на уроці. Лише на цій основі можлива конкретизація навчально-виховних завдань уроку, вибір методів, засобів та форм навчання. Отже, навчальний зміст є вихідною частиною для структурної побудови навчального заняття.

Забезпечення всебічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків та здібностей, формування її інтересів і потреб, сучасного світобачення, навичок самостійного наукового пізнання, оволодіння засобами практичної та пізнавальної діяльності – це не повний перелік завдань вітчизняної освіти. Освіта не лише повинна давати молодій людині інформацію, знання та вміння відтворювати їх на репродуктивному рівні, а й навчити творчо їх застосовувати. Зміна соціокультурних реалій життя, зміна соціально-економічної формації, інтеграція в європейський і світовий простір, побудова демократичного суспільства покладають на освіту як на соціальний інструмент важливу місію – здійснювати систематизований вплив на процес соціалізації особистості, готувати її до життя, навчати реагувати на зміни життєвих ситуацій. Освіта має залучити молоду людину до знань про культуру, естетику, допомогти їй жити в певному соціокультурному середовищі, ознайомити з правилами життя в ньому, формувати активного суб'єкта соціальних і культурних процесів. Зміст освіти в нашій країні має бути надійним фундаментом для "...відродження й розбудови національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави, формування освіченої, творчої особистості, ставлення її фізичного та морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляції культури та духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків" [3, с. 6].

Найбільш визнаною у вітчизняній та зарубіжних дидактиках і предметних методиках є соціокультурна теорія змісту навчання (Н. Бібік, О. Бугрій, Н. Буринська, Л. Величко, С. Гончаренко, Л. Зеленська, В. Корнеєв, В. Краєвський, Л. Круглик, В. Ледньов, І. Лернер, Ю. Мальований, В. Обозний, О. Савченко, А. Сиротенко, М. Скаткін, В. Сухомлинський, О. Топузов, І. Шоробура, О. Ярошенко та ін.). Зміст навчання в цьому контексті розглядається як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, що тотожний за своєю структурою культурі людини. Згідно із цією теорією, людські знання існують у формах емоційно-інтелектуального й практичного досвіду, вони завжди містять у собі особистісне ставлення до життя, людей, самого себе. Аналіз різних концепцій змісту освіти дає змогу визначити три напрями у структурі його розвитку:

– від знань до вмінь, а від них – до навичок (С. Гончаренко, В. Корнеєв, Г. Костюк, О. Савченко та ін.);

– від знань до первинних умінь, а від них – до навичок і вторинних умінь (А. Богуш, П. Гальперін, Л. Круглик, Р. Мартинова, О. Плахотник та ін.);

– від знань до навичок, а від них – до вмінь (А. Алексюк, І. Лернер, В. Онищук, С. Рубінштейн, О. Топузов та ін.).

У вітчизняній педагогіці існують різноманітні структури подання (викладення) навчального матеріалу. Найбільш поширеними та прийнятними в педагогічній науці є такі структури: лінійна, концентрична, спіральна, змішана. У вітчизняній методиці навчання географії найчастіше використовується змішана структура. Її використовують у процесі підготовки навчальних програм, написання підручників і навчальних посібників, розробки засобів навчання.

Проблему формування змісту успішно досліджують учені-методисти України. У працях Й. Гілецького, Г. Ісаєвої, С. Капіруліної, С. Коберника, В. Корнєєва, Л. Круглик, О. Кравчук, Т. Назаренко, А. Сиротенка, О. Топузова, Л. Покась, М. Сороки, Б. Чернова, П. Шищенко, В. Яценка розкрито напрями організації навчально-виховного процесу та змісту навчання в шкільних курсах географії, розроблено методики викладання цих курсів.

Кожен навчальний предмет у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах України є основним компонентом змісту навчання як педагогічно обґрунтована система наукових знань, практичних умінь і навичок, що втілюють основний зміст і методи певної науки. Відмінність навчального предмета від науки полягає в тому, що він включає лише основні положення певної галузі знань, їх основи, доступні для засвоєння учнями на конкретному етапі навчання. Поряд із цим кожний навчальний предмет включає дидактичні матеріали, які допомагають учням оволодівати комплексом умінь і навичок, необхідних для активної праці та подальшої освіти. Принципи та критерії добору змісту всіх навчальних предметів сьогодні базуються на вимогах Державного стандарту [4, с. 1] і ґрунтуються на засадах Закону України “Про освіту”, який наголошує, що зміст освіти є одним із факторів економічного та соціального прогресу суспільства й повинен бути зорієнтованим на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації, розвитку суспільства, зміцнення й удосконалення правової держави [5].

На розвиток і зміст географічної освіти вагомий вплив справляють внутрішні фактори: державні стандарти з географії, навчальні програми, підручники, посібники, картографічний і статистичний матеріал. Крім того, сучасні вчені-дидакти виокремлюють внутрішні фактори навчального процесу – діяльність учителя й учня, діяльність учня над змістом навчання, перетворення його на власний продукт, результат навчання (В. Краєвський, В. Ледньов, І. Лернер, В. Онищук, М. Скаткін, А. Хуторський та ін.).

У концепції змісту освіти освітнє середовище виділяє особистісний (внутрішній) рівень змісту освіти. В особистісному вияві змісту освіти є рівні уяви, які відповідають новоутворенням кожного конкретного учня: знання, уміння, навички, види та способи діяльності, здібності, ціннісні

орієнтації. Внутрішній зміст освіти виражений зовні через створений учнем освітній продукт. Учень своєю діяльністю забезпечує певний загальноосвітній приріст на зовнішньому рівні. Це його результати продуктивної орієнтації навчання. Таким чином, освітнє середовище – природне чи штучно створене соціокультурне оточення учня, яке складається з різноманітних засобів і змісту навчання. Підхід до навчання через освітнє середовище створює умови для навчальної діяльності учнів і надбання змісту через свою діяльність.

Загальноосвітня цінність шкільних курсів географії полягає у формуванні в учнів світоглядного розуміння природи Землі, її географічної оболонки як природного та природно-техногенного середовища, в якому проходить життя людини. Загалом шкільна географія спрямована на формування в учнів просторового уявлення про земну поверхню та розвиток умінь усвідомлено орієнтуватися в соціально-економічних, суспільно-політичних і геоекологічних подіях у державі і світі. Навчальний матеріал курсів є не тільки джерелом нових відомостей про планету Земля, а й основою для формування гуманістичного світогляду, виховання дбайливих господарів, любові до рідного краю, набуття вмінь і навичок адаптації до навколишнього середовища, адекватної поведінки в ньому.

Тільки на уроках географії учні вивчають простір, різноманіття життя й діяльності людини в ньому, роль людини та всього людства в географічному середовищі, внесок людей у розвиток світової цивілізації. Таким чином, відбувається зростання та формування в школярів географічної культури – складової загальної культури людини, відбувається збагачення соціокультурної складової їх знань. Географічні знання, поряд із знаннями інших шкільних дисциплін, формують в учнів їх науковий світогляд. Під час вивчення географії школярі засвоюють такі провідні ідеї, як цілісність світу, розвиток у часі та просторі всіх компонентів та комплексів географічної оболонки, їх взаємозв'язок і взаємозалежність. У процесі вивчення географії школярі дізнаються про розміщення і стан геопросторового розподілу характерних рис земної поверхні. Ці риси можуть бути віхами людської діяльності або властивостями природного середовища. На уроках географії учні дізнаються про одну з найцікавіших проблем географії – зв'язок між довкіллям і людським суспільством. Географія – єдина шкільна дисципліна, що синтезує знання природничих і суспільних наук. Вона охоплює всю систему буття на планеті: природа – людина – господарство. До змісту шкільних курсів географії входять поняття, категорії та факти з інших дисциплін: астрономії, геології, ґрунтознавства, кліматології, історії, філософії, політології, етнографії, етнології, економіки, соціології тощо. Така інтегрованість підкреслює важливість навчального предмета в підготовці молодої людини до життя та діяльності.

Соціокультурна парадигма сучасного розвитку шкільної географічної освіти вимагає формувати майбутніх членів відкритого суспільства. У цьому розумінні географія має величезний потенціал та можливості, бо географічні знання – це знання про Природу, Суспільство та інформація про



Світ. Без широкого соціокультурного та культурологічного фону шкільна освіта буде спрямована на “підготовку сучасних варварів”, як стверджує Д. Ортега: “Не можна бути культурним, освіченим тільки у фізиці чи математиці. Катастрофічність сучасної європейської ситуації в тому, що пересічний британець, француз, німець – люди неосвічені, вони не володіють життєвою системою відповідних сьогоденню уявлень про світ та людину. Такий пересічний персонаж – це новий варвар, що має відсталу позицію своєї епохи, архаїчний та примітивний порівняно із жорсткою актуальністю і наявністю її проблем. Цей новий варвар – це, перш за все, професіонал, більш усвідомлений, ніж будь-коли, проте і більш неосвічений, – інженер, лікар, водій, агроном, адвокат, учений” [6, с. 10]. Тому дослідник закликає формувати молоду людину, яка б знала минуле своєї нації, соціокультурний досвід свого народу, виконувала місію свого етносу, члена сучасної цивілізації. Вчений постійно веде пошук рішень, спрямованих на гармонізацію зв’язків між людиною та природою.

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що соціокультурне спрямування географічної освіти привертає увагу вітчизняної та світової громадськості. Це пов’язано із загальною тенденцією розвитку соціокультурної парадигми в сучасній освіті та із самим змістом, навчальними й виховними особливостями шкільних курсів географії, з її полікультурним та етнокультурним спрямуванням, що залежить від впливу зовнішніх і внутрішніх факторів.

#### **Література**

1. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1998. – С. 11.
2. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М. : Педагогический поиск, 2001. – С. 10–13.
3. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”. – К. : Райдуга, 1994. – С. 6–14.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – № 5 (500). – С. 1, 8–9.
5. Закон України “Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР “Про освіту”. – К., 1996.
6. Ортега Д. Місія Університету / Д. Ортега // Ідея Університету. Антологія. – Л. : Літопис, 2002. – С. 10.

ПАРФЬОНОВ М.П.

### **САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ**

Освіта є основою розвитку суспільства, тому питання, що пов’язані із забезпеченням її якості, мають провідне значення для держави. Сучасний етап соціально-економічного розвитку нашої країни зумовлює нові вимоги до якості професійної освіти. З огляду на затверджену указом Президента України “Національну доктрину розвитку освіти України у

XXI столітті”, Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, де головною метою освіти визначено розвиток людини, можна стверджувати, що пріоритетом підготовки майбутніх фахівців є формування творчої, активної, самостійної і відповідальної за якість свого навчання особистості. Вирішальну роль у цьому відіграє самостійна робота студентів (СРС), яка, у свою чергу, має забезпечувати пізнавальну та творчу активність особистість.

Сутність самостійної роботи студентів, а також її наукові, теоретичні та методичні засади викладені в працях А.С. Макаренка, К.Д. Ушинського, В.О. Сухомлинського, С.Т. Шацького та інших. У працях С.І. Архангельського, А.М. Алексюка, Ю.К. Бабанського, В.А. Козакова, І.Я. Лернера, В.О. Онищука, П.І. Підкасистого, М.М. Скаткіна визначено підходи до організації самостійної роботи студентів. Наукові праці Б.Г. Ананьєва, В.М. Володька, Є.О. Климова, О.М. Леонтьєва, О.М. Пехоти, С.Я. Рубінштейна, В.В. Рибалки, П.І. Сікорського, І.Е. Унт та інших дослідників заклали основи індивідуалізації й диференціації навчання в цілому та самостійної роботи студентів зокрема.

Актуальною залишається проблема підвищення результативності самостійної роботи студентів у нових умовах функціонування вищої школи, оскільки: з одного боку, змінюються пріоритети щодо цілей вищої школи (формування творчої, активної, самостійної, відповідальної, зацікавленої в якісному навчанні особистості тощо), а з іншого – організація СРС будується переважно з урахуванням зовнішніх факторів, а саме: дидактичних умов навчання (методів, форм, дидактичного забезпечення).

**Мета статті** – розкрити та обґрунтувати вплив самостійної роботи студентів на розвиток творчої та пізнавальної активності особистості.

Самостійна робота студента займає визначальне місце в процесі перебудови підготовки фахівців у педагогічних ВНЗ. Організація цього виду навчальної діяльності поєднана з рядом досить складних педагогічних проблем. Спробуємо перелічити деякі з них.

Насамперед, це відсутність чітких методик з прищеплення навичок самостійної роботи з визначення реального бюджету часу студентів та його раціонального використання, виявлення оптимальної комбінації навчально-пізнавальної й наукової роботи студентів у цілісному навчальному процесі вищої школи. Найчастіше у навчальному процесі ВНЗ відсутня диференціація характеру самостійної роботи залежно від специфіки навчального предмета й спеціальності. Крім того, не завжди простежується цільова практична функція окремої досліджуваної дисципліни, тим більше в контексті наукової актуальної проблематики. Недостатньо акцентується увага на підготовці викладача, здатного шляхом застосування активних методів навчання організувати творчу самостійну діяльність студента, допомагати йому у виборі професійних орієнтирів. І це далеко не всі проблеми сучасної вищої школи щодо організації творчої самостійної роботи студентів.

Іншим не менш важливим аспектом самостійної роботи є розвиток навичок творчості, пізнавальної активності, самостійності й системності

мислення для необхідності успішного розв'язання життєвих і професійних завдань, з якими неминуче зіткнуться молоді фахівці.

Зазначимо, що тривалий час проблему самостійної роботи розглядали в рамках процесу навчання в школі. Стосовно навчального процесу ВНЗ проблему почали вирішувати набагато пізніше. Однією з перших праць такого роду щодо організації самостійної роботи з фізики було дослідження Л.Б. Штрапеніна. Пізніше, у 1969 р., проблема організації самостійної роботи студентів обговорювали на I республіканській міжвузівській науково-методичній конференції в м. Кишинев.

Починаючи з 1970-х рр., різні аспекти організації й проведення самостійної роботи студентів висвітлюються в збірниках наукових праць [5; 6 та ін.].

Розвиток самостійності як людської якості привертає увагу дослідників усіх сфер і напрямів, найчастіше розглядається у площині активних і самостійних творчих пошуків особистості.

Посилення інтересу широкої громадськості до проблем виявлення самостійності особистості як інтегральної її якості є цілком закономірним в умовах демократичної трансформації суспільства, переорієнтації найважливіших суспільних інститутів на самостійне вирішення питань, що пов'язані з розвитком потенційних творчих можливостей людини.

Інтерпретація сутності поняття “самостійність” набула висвітлення в науковій літературі, що свідчить про намагання дослідників розкрити суспільно-історичну природу й зумовленість самостійності, її зв'язок з процесом нагромадження цього суспільно-історичного досвіду на різних етапах і в різних умовах розвитку особистості.

У багатьох дослідженнях самостійна робота студентів розглядалася лише в аспекті її активізації. Для поліпшення експериментальної підготовки студентів самостійна робота розглядалася в плані її інтенсифікації, яка передбачає не тільки посилення діяльності викладача з підвищення активності студентів, а й розв'язання всього кола питань, що стосуються підвищення якості та ефективності самостійної роботи.

Аналізуючи підходи до визначення сутності самостійної роботи, можна простежити, що її роль у навчальному процесі стали усвідомлювати давно. Ще Ф.А. Дістервег [3], розглядаючи ідею розвитку розумових сил учнів, відзначав: “Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені. Всякий повинен досягати цього власною діяльністю. Те, чого людина не набула шляхом своєї самостійності, – не його” [3, с. 236].

Однак досі не усвідомлюється, що саме поняття “самостійна робота” наповнюється змістом тільки у випадку, якщо визначена конкретна педагогічна система, у якій воно розглядається. Усі наведені дефініції самостійної роботи студентів, по суті, зводяться до одного: “...коли учні виконують свою діяльність без безпосереднього керівництва з боку педагога, говорять про те, що в навчальному процесі застосовується метод самостійної роботи”. Однак такий підхід до визначення самостійної роботи не може бути

задовільним у системі розвивального навчання, тому що він виходить лише з форми організації навчального процесу, а не його сутнісної сторони.

Тому в працях А.В. Петрова [7] зазначається, що самотійна робота суб'єкта не вичерпується ні фактом відсутності педагога, ні навіть здатністю виконати ті чи інші завдання без допомоги вчителя. Вона включає більш істотну здатність: без будь-якої допомоги, свідомо ставити перед собою ті або інші завдання, цілі, планувати свою діяльність та реалізовувати її [7]. Саме такий підхід до розуміння самотійної роботи учнів надає право відносити його до системи розвивального навчання, яке в науковій школі розвивального навчання професора А.В. Петрова визначається як формування здатності учнів до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, свідомої регуляції особистісної активності.

Самотійність навчання у зв'язку із цим є головним показником досягнення мети розвивального навчання. Враховуючи все це, ми зупиняємося на такому тлумаченні поняття "самотійна робота": це таке навчання, яке визначається здатністю учнів свідомо ставити перед собою ті чи інші завдання, цілі, планувати свою діяльність, здійснювати її та рефлексувати. Враховуючи, що кожний елемент, який характеризує таку діяльність, формується й розвивається в процесі навчання, самотійну роботу слід розглядати як рівневе поняття: репродуктивна, продуктивна й творча робота.

При визначенні сутності самотійної роботи ми виходили з положення про те, що якості особистості (інтелектуальні, емоційні й вольові) є соціально зумовленими й індивідуально вираженими.

Це означає, що й така властивість особистості, як творча самотійність, формується в процесі освіти та виховання. Сучасний стан дослідження проблеми дає змогу говорити про три найбільш суттєвих компоненти творчої самотійності: мотиваційний, змістовно-операційний та вольовий.

Склад компонентів творчої самотійної діяльності можна подати схематично (див. рис.).

Усі ці компоненти взаємозалежні та взаємозумовлені, і в реальному процесі навчання їх неможливо розчленувати. Розподіл перелічених компонентів можна провести лише умовно з метою поглибленого вивчення сутності досліджуваного поняття.

Розглянемо зміст кожного з компонентів.

*Мотиваційний компонент.* Мотив являє собою спонукання, яке зумовлює цілеспрямовану діяльність. Сам же мотив виникає на основі потреби й формується в процесі усвідомлення учнем суперечності між потребою у творчості й неможливістю її задовольнити самотійно.

Другим компонентом самотійної діяльності є *змістовно-операційний*. Він містить у собі володіння студентом системою провідних знань і способів навчання.

Сформоване стійке прагнення до поповнення знань і оволодіння новими способами діяльності можливо тільки за умови опанування певною системою базових знань, якщо студент має вміння самотійно їх здобува-

ти. Базовими є такі, що становлять основу для оволодіння новими знаннями і є стрижневими в самій науці.

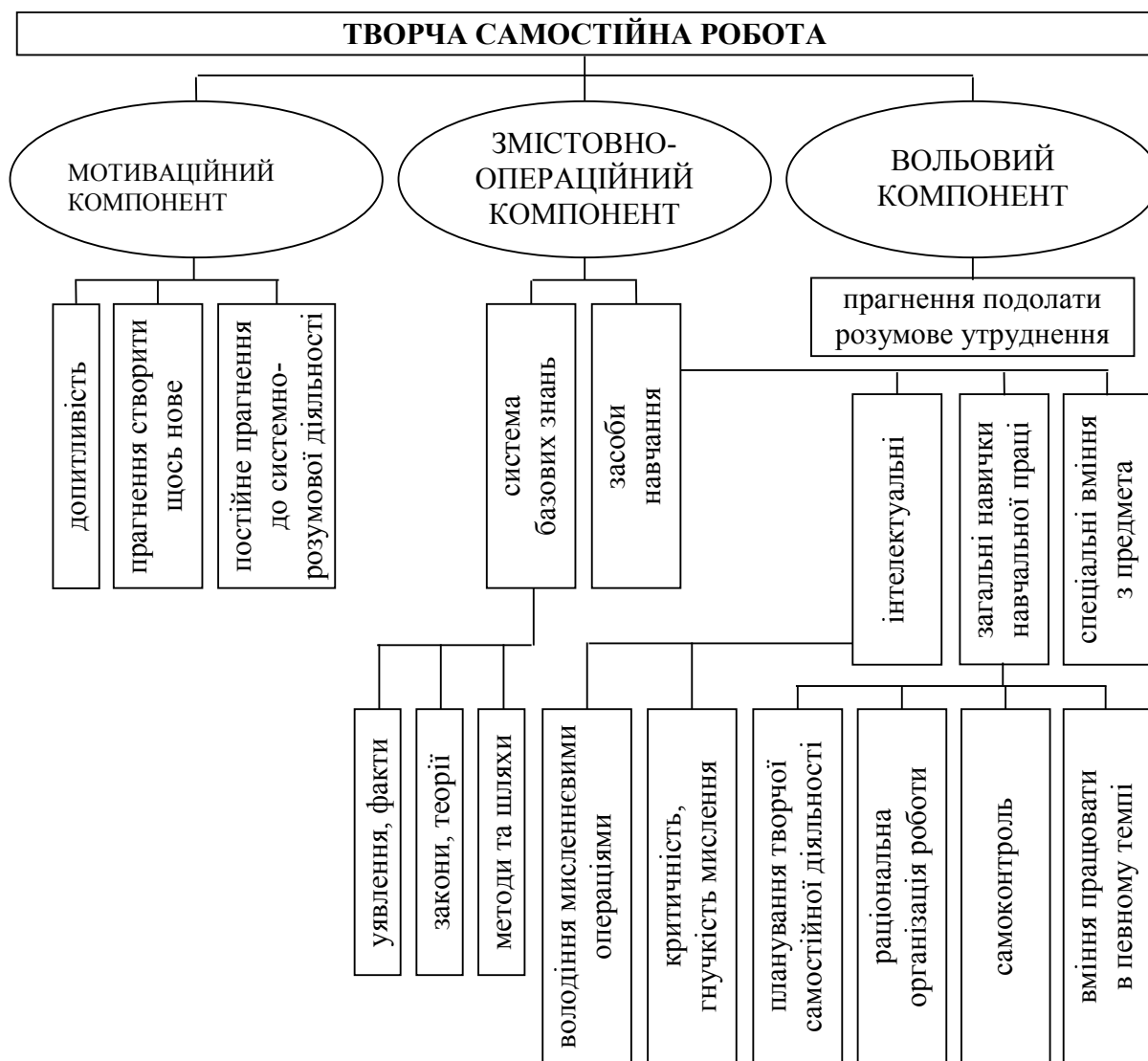


Рис. Компоненти творчої самостійної діяльності

Оволодіти знаннями – це не тільки зрозуміти та запам'ятати, а й уміти застосовувати для розв'язання практичних завдань, уміти перенести знання й спосіб діяльності в нову ситуацію.

Основним засобом досягнення такого результату є організація самостійної роботи студентів. До складової *змістовно-операційного* компонента також зараховують такі способи навчання: інтелектуальні, загальні й спеціальні. До інтелектуальних способів – володіння такими розумовими операціями, як порівняння, зіставлення, аналіз, синтез тощо.

Самостійність студентів у навчальній діяльності пов'язана з формуванням у них навичок навчальної праці. До компонентів загальних навичок належать: уміння планувати самостійну роботу, раціонально її організувати, здійснювати самоконтроль і працювати в певному темпі.

Сформувати у студента творчу самостійність можна тільки за умови, якщо особистість навчиться долати труднощі в процесі оволодіння знаннями, а також на етапі їх застосування. Вольові процеси органічно пов'язані з діяльністю, “задатки волі закладені вже в потребах як вихідних спонуканнях людини до дії”. Отже, мотиваційний і змістовно-операційний компоненти самостійної діяльності найтісніше пов'язані з вольовими процесами.

Враховуючи роль викладача в організації самостійної роботи, очевидним є й те, що неможливо будувати організацію самостійної діяльності студентів без урахування їх потреб. У зв'язку із цим виникає питання, наскільки самі учні задоволені власною самостійною роботою.

Дослідження останніх років доводять, що кожний третій студент не задоволений обставинами організації самостійної роботи, її результатами, зворотним зв'язком з викладачами, контролем.

Як позитивні моменти в організації самостійної роботи студенти відзначають надання їм можливості творчої самореалізації особистості; можливості спробувати себе в ролі педагога; пізнання нового як одержання додаткових знань; розвиток культури мислення; більш глибоке освоєння матеріалу; розвиток індивідуальних якостей особистості; вироблення власної точки зору щодо досліджуваного питання, а також можливість для спілкування з товаришами в спільному навчанні.

Отже, студенти відзначають позитивні моменти й з погляду навчальної функції самостійної роботи, й інтелектуального розвитку, і самореалізації особистості й педагогічного задоволення. Поряд із цим існує ряд труднощів, з якими стикаються студенти в процесі самостійної роботи (відсутність необхідних умінь самостійно працювати; недостатність вміння пов'язувати теоретичні знання із практикою тощо). Це свідчить про те, що проблема організації самостійної роботи стоїть досить гостро. З метою зміни становища необхідно збагатити цілі й зміст самостійної роботи, що дасть змогу змінити мотивацію у студентів. При цьому змінюються й основні орієнтири самостійної діяльності.

У цей час основна частина навчального часу студентів припадає на навчальні аудиторні заняття. Обсяг їх традиційно великий, і студенти через брак фізичних можливостей і реального бюджету часу не в змозі займатися регулярно й відповідально.

Однак в умовах інтенсифікації сучасного освітнього процесу досягти цього шляхом застосування тільки традиційних засобів навчання неможливо. З огляду на це доцільно використовувати активні методи, зокрема, ділові ігри, високий творчий потенціал яких здобув широку підтримку педагогічної й методичної громадськості. Їхнє застосування дає змогу організувати творчу самостійну роботу студентів, пропонуючи завдання пізнавально-пошукового характеру; створювати умови для активного й самостійного засвоєння нових знань. Не менш важливо, що використання активних методів навчання змінює стереотип традиційного освітнього процесу, коли студент лише відтворює те, що повідомляється в лекціях, при цьому не ви-

никає установки на активну самостійну роботу. У результаті студенти, вивчивши теорію, не вміють застосувати свої знання на практиці.

Отже, в умовах сьогодення перед педагогами й дослідниками в рамках організації самостійної роботи стоять завдання з розробки такої системи навчання, за якої у студентів з'явиться інтерес до самостійного здобування знань, до самостійного розв'язання нестандартних завдань, що дасть змогу формувати такі якості особистості, як самостійність і відповідальність.

Звернемося до генези самостійної роботи й творчого розвитку особистості.

Проблема розвитку творчого самостійного педагога характерна для всіх періодів вузівської освіти. Однак напрями дослідження цього питання, інтенсивність, глибина й широта різні. Так, у концепціях Дж. Дьюї, Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо та інших прослідковується спонтанний прояв самостійності й творчої діяльності.

У вітчизняній педагогіці проблеми організації творчої самостійності досліджували М.І. Пирогов, К.Д. Ушинський та ін.

Проблемам розвитку творчої самостійної роботи в ракурсі засвоєння накопиченої людством культури приділяли увагу Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, але лише останнім часом проблема сформувалася у вигляді спеціального об'єкта вивчення.

Для теперішнього часу характерний попит на творчого самостійного педагога, а значить, зростає інтерес до формування й розвитку творчої самостійності особистості в педагогічному процесі.

Для цього в педагогіці розробляється загальна теорія творчості – теорія становлення творчої самостійної особистості в педагогічному процесі, яка в цей час перебуває в стадії інтенсивного розвитку. У зв'язку із цим очевидна необхідність уточнення поняття “самостійна робота”, вивчення сутності СРС у навчальному процесі.

Виділенням типів самостійних робіт займалася багато дидактів. Прогресивні педагоги дореволюційної Росії висували вимоги до перебудови методів навчання в напрямі розвитку активності, самостійності й ініціативи учнів, виховання їх творчого мислення та вмінь практичного характеру.

Ці вимоги послідовно виконуються зараз у вітчизняній вищій школі. Значний внесок у теорію й практику питання зробили дослідники Б.П. Єсіпов, П.І. Підкасистий, А.В. Усова та ін. Однак і сьогодні відсутнє єдине визначення поняття “самостійна робота”. Так, П.І. Підкасистий визначає її як “засіб організації й виконання певної діяльності відповідно до поставленої мети”.

У зв'язку із цим він виділяє характеристики самостійної роботи, відзначаючи, що цей засіб навчання є найважливішою умовою самоорганізації й самодисципліни, оволодіння методами пізнавальної діяльності; виробляє психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань і вироблення вмінь орієнтуватися в потоці наукової й політехнічної інформації при вирішенні нових пізнавальних завдань.

Вищезазначений підхід, на наш погляд, розкриває не всі істотні характеристики самостійної роботи. Спроби дати визначення поняттю “самостійна робота” зустрічаються також і в Р.Б. Срода, який розуміє під СРС таку діяльність учнів, яку вони виконують, виявляючи максимум активності, творчості, самостійного судження, ініціативи.

Однак учні можуть не завжди виявляти ці якості в самостійній діяльності. У теорії й практиці вищої школи зустрічаються найрізноманітніші визначення самостійної роботи. Одні дослідники, ототожнюючи її із самостійною діяльністю, вважають, що самостійна робота в структурі навчального процесу у ВНЗ виступає в системі лекційних, практичних занять, лабораторних робіт і семінарів, у ході сприйняття та самостійного осмислення студентами повідомлюваної викладачем інформації, відтворення її, участі в розв’язанні завдань, розрахункових роботах тощо.

Інші самостійною роботою студентів вважають тільки таку, у ході якої студент без допомоги викладача самостійно продумує, аналізує й узагальнює навчальний матеріал, перевіряє свої висновки та результати.

Нарешті, треті, займаючи формальну позицію, всю свою увагу концентрують на розподілі навчального навантаження студентів на обов’язкові заняття й позааудиторну роботу, кваліфікуючи тільки останню як самостійну.

У дидактиці вищої школи *самостійна робота студентів* розглядається як основний шлях забезпечення творчої активності студентів у навчальному процесі. Вона розвиває у студентів ініціативу, завзятість у досягненні мети, виробляє вміння самостійно аналізувати факти і явища, вчить самостійно мислити, що приводить до творчого розвитку.

Самостійна робота є головним засобом перетворення здобутих знань у вміння й навички.

**Висновки.** Продумана організація самостійної роботи студентів дає змогу вирішувати такі завдання: розвивати творчу активність, спостережливість, логічне мислення; виховувати культуру розумової й фізичної праці, самостійно працювати, продуктивно й з інтересом прагнути до досягнення поставленої мети; готуватися до вдосконалення в обраній професії після закінчення ВНЗ.

Вищеокреслений вид діяльності відіграє вирішальну роль у формуванні особистості майбутнього фахівця, будучи необхідною умовою розвитку його потенційних можливостей виконання творчої діяльності. При цьому самостійна робота повинна забезпечити не тільки засвоєння студентами знань, а й допомогти формуванню навичок самостійного їхнього надбання.

### Література

1. Алексюк А.М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий та ін. – К., 1993. – 245 с.



2. Виговська О.І. Творча педагогічна діяльність в цілісному навчально-виховному процесі : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.І. Виговська. – К., 1995. – 25 с.
3. Дистервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения / Ф.А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
4. Євдокимов В. Технологія організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованої освіти / В. Євдокимов, В. Луценко // Педагогіка і психологія. – Вип. 28.
5. Некоторые тенденции самодеятельной активности учащейся молодежи : тезисы докладов и сообщений к респ. науч.-метод. конф., (21–22 ноября 1989 г.) / [редкол.: А.М. Меренков и др.]. – Свердловск : НРУ, 1989. – 75 с.
6. Нетрадиционные формы и методы обучения и контроля качества знаний : межвузовский сборник научных трудов / под ред. Н.П. Макаркина. – Саранск : Изд. Мордовского ун-та, 1994. – 218 с.
7. Петров А.В. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения / А.В. Петров, О.В. Петрова, Л.В. Цулая // Наука, культура, образование. – 2001. – № 8/9. – С. 150–154.

ПЕРЕТЯГА Л.Є.

## **ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Поширення процесів глобалізації та збільшення останнім часом кількості конфліктів на міжетнічному ґрунті сприяли виокремленню нового напрямку – полікультурної освіти, яка в деяких країнах є невід’ємним складником державної політики. Актуальність такої освіти для багатьох країн світу зумовило введення в науковий обіг термінів “полікультурна освіта”, “мультикультурна освіта”, “багатокультурна освіта”, які, хоча й мають різне походження – грецьке, латинське, російське, відповідно, з лінгвістичної точки зору позначають одне й те саме поняття [2]. Результатом такої освіти є *полікультурна компетентність* особистості, що ґрунтується на теоретичних знаннях та об’єктивних уявленнях про етнокультурне різноманіття світу, що реалізується через уміння, навички й моделі поведінки, які забезпечують взаємодію з представниками різних народів і культур на основі позитивного (толерантного) ставлення до них, а також у процесі набуття досвіду міжкультурної взаємодії, що, у свою чергу, сприяє ефективній міжетнічній взаємодії в сучасному полікультурному середовищі. Володіння особистістю полікультурною компетентністю дає змогу жити та продуктивно співпрацювати з представниками різних народів і культур як у межах самої поліетнічної держави, так і в сучасному багатокультурному світі взагалі.

Враховуючи, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він відбувається, виникає необхідність з’ясування, за яких саме умов досягається успішність формування такого складного інтегрованого особистого утворення, як полікультурна компетентність.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати дидактичні умови, які сприяють ефективному формуванню полікультурної компетентності учнів початкової школи.

Розглянемо, передусім, що саме розуміють учені під поняттями “умова” та “дидактична умова”. Звернемось до словників, які визначають або розкривають *умову* як:

– “вимогу, що висувається однією із сторін; як усний або письмовий договір про що-небудь; як правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається що-небудь” [3, с. 776];

– “обстановку, у якій здійснюється що-небудь, обставину, при яких відбувається що-небудь; обов’язкові обставини, передумови, що визначають, зумовлюють існування чого-небудь” [1, с. 870–871];

– “необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення утворення чого-небудь або сприяє чомусь” [7, т. 10, с. 442];

В енциклопедичному словнику поняття “умова” розглядається як “сукупність чинників, що впливають на кого-небудь, що-небудь, що створюють середовище, в якому відбувається щось. Умова характеризує постійні чинники суспільного, побутового та іншого оточення” [8, с. 625].

У філософській енциклопедії *умова* розглядається як “сукупність об’єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення чи існування зміни даного об’єкта (що зумовлюється)” [10, с. 286].

У філософському словнику *умова* трактується як те, від чого залежить щось інше (зумовлене), що уможливорює наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, що з необхідністю, неминучістю породжує що-небудь (дія, результат дії), і від підстави, що є логічною умовою наслідку [9]. Отже, з філософської точки зору, умова – це фактори, завдяки яким річ або процес виникає й існує.

У психології *умову* розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, які впливають на розвиток конкретного психічного явища. При розкритті причинно-наслідкового зв’язку того чи іншого явища необхідно розглядати його в різноманітних зв’язках і відношеннях, тобто в загальному зв’язку. Якщо одне явище викликає інше, то воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, то воно є фактором; якщо явище зумовлює існування іншого явища, то воно є умовою [6].

У словнику з освіти та педагогіки поняття “умова” розглядається як “сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості” [4, с. 36].

Значення терміна “дидактичні умови” походить з філософського розуміння умов як відношення предмета до навколишніх явищ, без яких неможливе його існування. Стосовно процесу навчання дидактичні умови можна розглядати як необхідні обставини, що зумовлюють його і дають йому розвиток. Ми згодні з визначенням, яке запропонував В. Андреев, що дидактична умова – це обставина процесу навчання, яка є результатом ці-

леспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для дослідження певних дидактичних цілей. Виходячи із цього, під *дидактичними умовами*, які визначають успішність формування полікультурної компетентності молодших школярів, ми розуміємо обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів навчання, завдяки яким процес формування полікультурної компетентності може бути успішним.

Ми зробили припущення, що процес формування полікультурної компетентності молодших школярів може бути успішним за таких дидактичних умов:

- забезпечення інтеграції полікультурної інформації з основним програмним матеріалом навчальних предметів;
- забезпечення взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності в процесі формування полікультурної компетентності.

Перша виокремлена дидактична умова має реалізовуватись під час навчальної діяльності, вона передбачає забезпечення зв'язку полікультурної інформації з основним програмним матеріалом навчальних предметів. Введення полікультурної інформації до змісту освіти може бути досягнуто через навчальні предмети, інтегровані курси, факультативи, спеціальні модулі, теми занять, спеціальні прийоми, методи й методологічні підходи, що посилюють полікультурну специфіку. Але аналіз як базового навчального плану загальноосвітнього навчального закладу I ступеня, так і розроблених на його основі типових навчальних, робочих планів дав змогу стверджувати, що на сьогодні серед переліку предметів інваріативної та варіативної складових не має жодного предмета, який би передбачав цілеспрямоване формування полікультурної компетентності молодших школярів.

Введення нових предметів етнокультурного напрямку через додаткові уроки, факультативи значно збільшують навантаження на учнів. А враховуючи те, що процес формування полікультурної компетентності є тривалим у часі, ми вважаємо, що полікультурну інформацію необхідно інтегрувати в усі навчальні предмети впродовж усього періоду навчання. Оскільки жодна окремо взята дисципліна не може розкрити все етнічне різноманіття, найбільш доречним, на наш погляд, є введення полікультурної інформації інтегративним шляхом у всі існуючі предмети, що дає змогу охопити велику кількість учнів, уникнути їхнього перенавантаження та зайвих економічних витрат. Але це потребує, передусім, ґрунтовного вивчення потенціалу всіх існуючих предметів, оскільки всі вони без винятку мають потенціал, але він різний для інтегрування матеріалу полікультурної спрямованості.

Важливою складовою навчально-виховного процесу є позанавчальна діяльність, тому реалізація другої дидактичної умови передбачає *забезпечення взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності у процесі формування полікультурної компетентності*, що відбувається в ході *позаурочних* (предметні гуртки, секції, виставки творчих робіт тощо), *позаклас-*

*них* (збори, класні години, вечори відпочинку, свята, виставки, екскурсії, походи, музейна діяльність тощо) та *позашкільних* (конкурси, тематичні екскурсії, фестивалі дружби тощо) заходів.

Організація позанавчальних заходів полікультурної спрямованості повинна будуватись за принципами послідовності й наступності логічно взаємопов'язаних групових та масових позаурочних заходів, які розкривають певну тему, проблему або напрям, зокрема, є спрямованими на формування полікультурної компетентності молодших школярів. Якщо в навчальній діяльності процес формування полікультурної компетентності за своєю сутністю є індивідуальним, то в позанавчальній роботі її формування виражається у взаємодії індивіда з іншими, не схожими в етнокультурному плані особистостями, забезпечуючи її становлення. Усе різноманіття етноорієнтованих форм позаурочної роботи з учнями Т. Поштарьова умовно розподіляє на чотири групи залежно від основного завдання:

1) *соціально орієнтовані форми* (круглі столи, конференції, класні години, зустрічі з представниками різних етнічних діаспор, істориками, етнографами, діячами культури, стінна газета тощо);

2) *пізнавальні форми* (краєзнавчі й етнографічні екскурсії, походи, дні культури і фестивалі, усні журнали, вікторини, тематичні вечори, музейна діяльність, студії, секції, гуртки, виставки тощо);

3) *практикоорієнтовані форми* (тренінги, рольові ігри, шефська й благодійна діяльність тощо);

4) *розважальні форми* (вечори, народні свята, ярмарки, фольклорні концерти та театральні вистави, змагання з національних видів спорту і народних ігор тощо) [5].

Значення позанавчальної діяльності для формування полікультурної компетентності важко переоцінити, оскільки саме в ній учні не просто відтворюють усе те, що засвоїли в ході навчального процесу, а й завдяки унікальності та неповторності позанавчальної діяльності, а саме: невимушеному й неформальному спілкуванню, вільному вибору форм і засобів діяльності, використанню їх на свій розсуд. Керуючись внутрішніми мотивами, діти розвивають і доповнюють свої полікультурні знання й навички, вдосконалюючи полікультурну компетентність. У позанавчальний час можна організувати та проводити:

– *літературні вітальні*, де діти знайомляться з літературними творами письменників різних національностей;

– *національні гуртки*, де діти знайомляться з материнською піснею, танцями рідного народу, національним одягом і кухнею;

– *екскурсії до етномузеїв*, які є базою для ознайомлення дітей з історичним минулим, культурою та побутом представників різних національностей;

– *щомісячні свята різних національностей*, що передбачають ознайомлення з традиціями та культурою різних народів, їхньою самобутністю, усною народною творчістю, при цьому активно використовуються загадки,

казки, легенди, приказки, національні музичні інструменти, національний одяг, предмети побуту та національні страви [5].

Взаємозв'язок навчальної та позанавчальної діяльності виявляється в тому, що практична діяльність, яку дитина здійснює в позанавчальний час, стимулює її пізнавальну активність і вимагає наявності певних теоретичних полікультурних знань, стимулюючи тим самим навчання в школі.

Отже, якщо навчальна діяльність учнів закладає основи для всебічного розвитку особистості, то позанавчальна діяльність сприяє і створює умови для підвищення ефективності урочної діяльності. Тому позанавчальна діяльність є органічним продовженням навчальної діяльності й передбачає використання різноманітних форм і методів, спрямованих на формування етнокультурної компетентності учнів. Крім цього, позанавчальна діяльність, що має полікультурну спрямованість, має яскраво виражену специфіку впливу на особистість, а саме: добровільність і право вибору занять, різноманітність і альтернативність спілкування як з однолітками, так і з педагогами – керівниками гуртків та секцій, диференційованість за інтересами й захопленнями, що дає змогу підтримувати наявність стійкого інтересу до етнокультури різних народів, який виступає необхідною умовою формування полікультурної компетентності.

**Висновки.** Вважаємо, що процес формування полікультурної компетентності молодших школярів може бути успішним за таких дидактичних умов: забезпечення інтеграції полікультурної інформації з основним програмним матеріалом навчальних предметів; забезпечення взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності у процесі формування полікультурної компетентності.

Перспективним напрямом подальшої роботи, на нашу думку, є ґрунтовне вивчення потенціалу всіх існуючих предметів (оскільки всі вони без винятку його мають), але він різний для інтегрування матеріалу полікультурної спрямованості.

### Література

1. Ефремова Т. Новый словарь русского языка толково-образовательный / Т. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – Т. 2. – 1088 с.
2. Ковальчук О. Теорія і практика полікультурної освіти в сучасній школі Росії : наукове дослідження / О. Ковальчук, Л. Голік. – Луцьк : Надстир'я, 2003. – 176 с.
3. Ожегов С. Словарь русского языка / С. Ожегов. – М. : Русский язык, 1984. – 816 с.
4. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
5. Поштарёва Т. Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : монография / Т. Поштарёва. – Ставрополь : Литера, 2006. – 300 с.
6. Психологічна енциклопедія. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
7. Словник української мови. – К. : Наукова думка, 1979. – 442 с.
8. Советский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – 1600 с.
9. Философская энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – 740 с.
10. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ З ПОЧАТКУ 1980-х ДО КІНЦЯ 1990 рр.

Останнім часом особлива увага суспільства прикута до різних аспектів інженерно-педагогічної освіти. Модернізація інженерно-педагогічної освіти може бути успішною, якщо враховувати історичний аспект становлення цієї освіти та її підрозділів з метою їх удосконалення.

У психолого-педагогічній літературі вдосконаленню навчального процесу підготовки інженерів-педагогів присвячено ряд як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень, зокрема: С. Артюра, С. Безрукової, Н. Брюханової, О. Дьоміна, Н. Єрганової, Е. Зеєра, О. Коваленко, М. Лазарева, Є. Шматкова та інших учених.

Проте проблема підготовки інженерів-педагогів швейного профілю з початку 1960-х до кінця 1970 рр. до цього часу не була предметом спеціального дослідження.

*Мета статті* – розглянути етапи, особливості, зміст і форми організаційної роботи ВНЗ, які здійснюють підготовку інженерів-педагогів швейного профілю. На базі кафедри технології одягу швейного факультету КНУТД у 1981 р. створена кафедра швейного виробництва. З 1982 до 1988 р. завідував кафедрою д.т.н., професор В.Ю. Якуб [2].

У серпні 1981 р. була створена кафедра трудового навчання, що входила до складу факультету технологій та дизайну Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Перший завідувач кафедри – доцент Ю.В. Калязін. Вся робота кафедри була спрямована на практичну підготовку фахівців – учителів трудового навчання [1].

У 1982 р. швейний факультет КНУТД був перейменований у факультет технології швейного виробництва, деканом факультету з 1978 до 1994 р. була професор Л.А. Бакан [2].

Кафедру інженерно-педагогічних дисциплін інституту економіки і бізнесу Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка з 1986 до 1996 р. очолював к.т.н., доцент О.Б. Надточієв. На той час кафедра спеціалізувалася на викладанні технічних і методичних дисциплін [3].

З 1988 р. кафедра швейного виробництва здобула нову назву – кафедра технології швейних виробів швейного факультету КНУТД, її завідувачем у 1988–1996 рр. був к.т.н., професор І.І. Мігальцо [4].

На факультеті технологій та дизайну Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка в 1989 р. вводиться нова спеціалізація – “Обслуговуюча праця”, і кафедра трудового навчання забезпечує викладання нового циклу дисциплін “Технологія швейного виробництва” та ін. Крім того, вивчаються курси “Декоративно-прикладна творчість”, “Народні промисли України” [1].

У 1990 р. УЗПІ перейменованій у Харківський інженерно-педагогічний інститут (далі – ХІПІ). У 1994 р. за державною акредитацією інститут здобув IV рівень і статус Української інженерно-педагогічної академії (далі – УІПА). У цей період УІПА виступає ініціатором створення навчально-науково-виробничого комплексу з підготовки інженерно-педагогічних кадрів для профтехосвіти України, до складу якого, крім академії, увійшли шість індустріально-педагогічних технікумів: Київський індустріально-педагогічний технікум, Донецький індустріально-педагогічний технікум, Рубіжанський індустріально-педагогічний технікум, Конотопський індустріально-педагогічний технікум, харківські індустріально-педагогічні технікуми № 1 і № 2. У 1994 р. при академії почала працювати фахова рада з ліцензування та акредитації інженерно-педагогічних спеціальностей та вищих професійно-технічних училищ. У 2002 р. ректором академії призначено д.п.н., професора Коваленко Олену Едуардівну, яка є членом методичної ради Міністерства освіти і науки з проблем інженерно-педагогічної освіти [5].

З 1 березня 1991 р. кафедра трудового навчання факультету технологій та дизайну Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка була перейменована в кафедру методики трудового навчання та основ виробництва (завідувач кафедри – доцент Ю.В. Калязін) [1].

За рішенням вченої ради університету ім. М.П. Драгоманова факультет Інституту гуманітарно-технічної освіти у 1992 р. здобув новий статус і дістав назву “педагогічно-індустріальний”. У його складі було денне та заочне відділення, на яких навчалось понад 650 студентів. Наукові здобутки колективу кафедри трудового навчання і креслення відомі не тільки в Україні, а й далеко за її межами. Це стало передумовою того, що з 1996 р. на її базі було відкрито спеціалізовану вчену раду із захисту кандидатських дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальностями 13.00.02 – Теорія та методика трудового навчання; 13.00.02 – Теорія та методика навчання креслення [4].

У 1992 р. В.А. Радомський заснував і очолив Хмельницький інститут конструювання і моделювання швейних виробів (ХІКМШВ), котрий був одним із небагатьох вищих навчальних закладів недержавної форми власності, котрі готують фахівців виробничої сфери. За останні роки в інституті проведено значну роботу щодо наближення та інтегрування навчального процесу до Європейських стандартів освіти, зміцнена базова фундаментальна підготовка, посилена гуманітарна складова. В основу професійної складової покладена наскрізна спеціальна підготовка, яка базується на сучасних досягненнях науки й техніки. Значна увага в навчальному процесі приділяється оволодінню студентами знаннями та навичками використання інформаційних технологій у швейному виробництві. Суттєво розширені й набули конкретного ділового характеру зв'язки з підприємствами швейного виробництва України. Підготовку студентів в інституті здійснює технологічний факультет денної та заочної форми навчання, декан –

С.Л. Мельничук, який має три кафедри серед них: конструювання і технології швейних виробів, завідувач – к.т.н. О.В. Міщенко. Формування контингенту абітурієнтів здійснюється завдяки створеному на базі кафедри постійно діючому навчально-виробничому комплексу, до якого входять середні школи й ліцеї м. Хмельницький та Хмельницької області, професійні ліцеї й коледжі різних регіонів України, підприємства швейної галузі різної форми власності. Свою діяльність кафедра спрямовує на формування грамотного спеціаліста, який поряд з класичними методами проектування й виготовлення швейних виробів володіє сучасними інноваційними технологіями, які дають змогу підвищити якість продукції та ефективність виробництва [6].

На підставі постанови Ради Міністрів Автономної Республіки Крим у 1993 р. був організований Кримський інженерно-педагогічний університет, з 1994 р. він почав загальноосвітню діяльність. Ректор університету Ф.Я. Якубов – д.т.н., професор, заслужений діяч науки Узбекистану, заслужений працівник народної освіти України. Основний напрям діяльності університету – підготовка педагогічних, інженерних і наукових кадрів для Кримського регіону за 11-ма спеціальностями, серед них: професійне навчання за профілем підготовки “Моделювання, конструювання і технологія швейних виробів”; трудове навчання за спеціалізацією “Безпека життєдіяльності і креслення”, які здобувають на факультеті інженерної педагогіки (декан, к.т.н., доцент К.Ф. Мусаєв) (кафедри: технології і конструювання швейних виробів (завідувач кафедри – к.т.н., доцент К.Ф. Мусаєв); трудове навчання (завідувач кафедри – к. ф-м. н., доцент В.М. Менумеров) [7].

У 1994 р. відбувається об’єднання факультетів технологічних спеціальностей КНУТД у факультет технологій легкої промисловості, який існує до теперішнього часу. Деканом цього факультету до 2004 р. був професор М.Є. Хом’як [2].

На базі кафедр технології швейних виробів та проектування одягу в 1996 р. була створена кафедра технології та конструювання швейних виробів факультету технологій легкої промисловості КНУТД. З того часу кафедрою завідував заслужений діяч науки та техніки України, д.т.н., професор, академік двох громадських академій М.П. Березненко [2].

У 1997–1998 рр. Мукачівський державний університет відокремився від філії Технологічного університету Поділля та став самостійним навчальним закладом. Він почав готувати фахівців для виробничих галузей за трьома напрямками “Економіка та підприємництво”, “Менеджмент”, “Легка промисловість”, там здобували освіту 211 осіб. Навчальний процес забезпечували викладачі, які стояли біля витоків освітрянської діяльності Мукачівського технологічного інституту, серед них два доктори наук, п’ять кандидатів наук, досвідчені працівники зі стажем роботи у вищих навчальних закладах, талановита молодь. У ВНЗ створені всі можливості для підготовки фахівців з високими професійними, громадськими, духовними і моральними якостями. Він має високий рейтинг і авторитет у регіоні, дер-



жаві. У структурі інституту виділено чотири факультети, серед яких одне з провідних місць займає технологічний факультет [8; 9].

Луганський національний педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка у 1998 р. визнано акредитованим у повному обсязі за IV рівнем акредитації, на базі інституту створено Луганський державний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. Серед структурних підрозділів університету, спрямованих на підготовку швейників, входив Інститут торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму (директор інституту – к.б.н., доцент В.Ф. Дрель) та мав п'ять кафедр, зокрема інженерно-педагогічних дисциплін (завідувач кафедри – к.т.н., доцент Ю.Г. Козуб). Кафедра інженерно-педагогічних дисциплін підготувала фахівців за фахом “Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання”. У 1998 р. за рішенням ДАК від 09.06.1998 р. (протокол № 140) спеціальність 7.010103 – Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання акредитована за IV рівнем [10].

Уманський державний педагогічний інститут Павла Тичини у 1998 р. було реорганізовано в Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини [11].

Від 13.10.1998 р. Криворізький державний педагогічний університет внесений до Державного реєстру закладів освіти України, рішенням ДАК (протокол № 16) визнано акредитованим за IV рівнем акредитації (сертифікат № 045093, серія РД-IV; термін дії до 01.07.2008 р.) [12].

Постановою Кабінету Міністрів України від 16 березня 1999 р. № 403 на базі Криворізького державного педагогічного інституту утворено Криворізький державний педагогічний університет. Зараз у ньому функціонує дев'ять факультетів для студентів денної форми навчання, з них педагогічний спрямований на підготовку швейників. У ВНЗ існує заочна форма навчання за різними спеціальностями, серед них “Трудове навчання”. При університеті створена система безперервної педагогічної освіти, спрямована на перепідготовку вчителів, підвищення їх кваліфікації [12].

Постановою Кабінету Міністрів України від 09.12.1999 р. створено Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка (ПДПУ) [1].

У 1999 р. кафедра методики трудового навчання і креслення інженерно-педагогічного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка була реорганізована, і на її базі створена кафедра педагогічних технологій, яку очолив молодий науковець, к.п.н., доцент В.В. Моштук. Кафедра є випусковою для спеціальності “Трудове навчання (технічна праця)”. Також у цьому році кафедру декоративно-ужиткового мистецтва та основ дизайну перейменовано у кафедру декоративно-ужиткового мистецтва та основ дизайну інженерно-педагогічного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка. Кафедра є випусковою для двох спеціальностей: 7.010100 – Професійне навчання, профіль “Моделювання, конструювання і технологія швейних виробів” та 8.010103 – Трудове навчання (обслуговуюча праця), спеціалізація “Декоративно-ужиткове мистецтво та етнодизайн” [13].

**Висновки.** Зміст освіти відображає дійсність та ідеології свого часу з початку 1980-х до кінця 1990-х рр. У досліджуваній період розкрито становлення, розвиток вищих навчальних закладів, факультетів та профільюючих кафедр, які готували інженерів-педагогів швейного профілю. Врахування всіх недоліків інженерно-педагогічної підготовки того часу буде позитивно впливати на зміст сучасної підготовки майбутніх фахівців.

#### **Література**

1. Сайт Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pdpu.poltava.ua>.
2. Офіційний сайт Київський національний університет технологій та дизайну КНУТД [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.knutd.com.ua>.
3. Сайт Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.luguniv.edu.ua>.
4. Сайт інститут гуманітарно-технічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ingto.ho.ua>.
5. Сайт Української інженерно-педагогічної академії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uipa.kharkov.ua>.
6. Сайт Хмельницького інститут конструювання і моделювання швейних виробів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://idmsi.edu.ua>.
7. Сайт Кримського інженерно-педагогічного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kipu.crimea.ua>.
8. Сайт Мукачівського технологічного інституту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.msu.edu.ua/fz.php>.
9. Информационный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ua-reporter.com>.
10. Сайт Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.luguniv.edu.ua>.
11. Сайт Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.udpu.org.ua>.
12. Сайт Криворізького державного педагогічного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kdpu.edu.ua>.
13. Сайт Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.drohobych.net/ddpu/\\_design/index.shtm](http://www.drohobych.net/ddpu/_design/index.shtm).

ПЕТРИЧЕНКО Л.О.

## **НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Об'єктивна необхідність реформування системи професійної підготовки педагогічних працівників зумовлює актуальність проблеми розробки сучасних інноваційних технологій навчання студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю з метою розвитку в них відповідної компетентності та готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Високоосвічена особистість випускника вищого навчального закладу, який має готовність до виконання своїх обов'язків на високому професійному рівні, стає основою ефективного культурного й економічного роз-

витку держави. Створення відповідного освітнього середовища є складовою загальної проблеми професійно-практичної підготовки педагогічних працівників.

*Метою статті* є аналіз можливостей вищих навчальних закладів педагогічного профілю щодо підготовки високопрофесійних педагогічних кадрів для організації інноваційної роботи в закладах вітчизняної системи освіти.

Національна система освіти на сучасному етапі її розвитку характеризується чітко вираженою інноваційністю. Ця тенденція визначає стратегічні напрями реформування змісту підготовки майбутніх учителів, що обов'язково передбачають формування вмінь та готовності впроваджувати нові технології навчання й виховання, виконувати посадові обов'язки, постійно підвищуючи свій професійний рівень.

Семантичне наповнення терміна "інновація" дає підстави стверджувати, що вищий навчальний заклад не здатен озброїти студента інноваційними методиками організації навчально-виховного процесу, оскільки, поперше, сучасна передова технологія в найближчому майбутньому може втратити свої інноваційні ознаки і стане "традиційною" або виникне необхідність замість неї запровадити іншу, більш продуктивну технологію. По-друге, інноваційна діяльність за своїми загальними ознаками є такою, що її не можна передати студенту під час організації навчання за традиційною лекційно-семінарською системою занять. Досвід інноваційної педагогічної діяльності має формуватись особисто в кожного студента під час відповідних практичних дій з організації навчально-виховного процесу.

Основою сучасних освітніх технологій є активна навчально-пізнавальна діяльність студента, що реалізується за спеціально створених умов. Її характерною особливістю є стійка мотивація, а також обов'язкова наявність особистісно значущої мети, що стає цілком досяжною й такою, що стимулюватиме розвиток пізнавальної мотивації. Розуміння цієї вимоги, її усвідомлення під час вибору адекватних педагогічній ситуації методів навчання та виховання визначає пріоритетним завданням вищого навчального закладу педагогічного профілю вироблення у студента психологічної готовності, настанови здійснювати інноваційну педагогічну діяльність, орієнтуючись на останні досягнення педагогічної науки та практики. Критерієм вибору методів і прийомів навчання є ефективність формування вмінь і навичок, створення особистісної системи цінностей, здатність утворювати атмосферу співпраці, взаємодії.

Загальна логіка організації навчального процесу з упровадженням інноваційних технологій навчання підпорядковується необхідності отримання ряду специфічних результатів. Важливе місце серед них посідає формування системи прагматичних знань, що є очікуваними за умов чіткої організації процесу усвідомленого здобуття студентами знань. Особливо наголошуємо саме на прагматичному характері сформованих знань. На жаль, традиційні підходи до організації навчально-пізнавальної діяльності забезпечують формування системи академічних знань. Безперечними пе-

ревагами традиційного “догматичного” навчання є швидкі темпи опанування навчальним матеріалом, системність знань. Водночас сформовані таким чином академічні знання зазвичай виявляються непридатними для застосування студентом у повсякденному житті, на практиці тощо.

Якісний характер знань істотно змінюється за умов організації навчання за сучасними інноваційними технологіями, коли в основу покладено самостійний рух студента до знань. Покладена в їх основу логіка організації навчально-пізнавальної діяльності на практиці сприяє формуванню системи прагматичних знань, що створює наукову картину світу іншого гатунку. На суб’єктивному рівні здобуті знання переходять у категорію самостійно набутого досвіду, що було отримано власними інтелектуальними зусиллями, а вміння та навички вже спираються не на шаблонне виконання типових дій, а стають власними особистісними утвореннями. Знання за таких умов є зрозумілими, логічними, практично значущими, а вміння та навички залишаються усвідомленими та придатними до застосування тривалий час.

Зміст роботи студента за умов організації навчання відповідно до сучасних вимог полягає не лише у здобутті знань, а й у формуванні способів мислення. Для педагога організація такого навчання додатково вимагає наявності вмінь створювати відповідні комфортні умови, за яких кожен студент відчував би свої успіхи, задоволення від інтелектуального навантаження, продуктивність навчання тощо.

Чимало дослідників (І.М. Дичківська, В.І. Євдокимов, А.С. Нісімчук, О.М. Пехота, І.Ф. Прокопенко) наголошують на необхідності технологізації навчального процесу. Ми цілком підтримуємо таку позицію, оскільки провідні закономірності процесу навчання, осмислення результатів відомих ефективних підходів та методик однозначно вказують на переваги запровадження системного підходу до організації навчального процесу, завдяки чому стає можливим гнучке реагування на будь-які зміни в освітньому середовищі й забезпечення реалізації цілей навчання й виховання.

Об’єктивна потреба в застосуванні системного підходу до організації навчального процесу підсилюється переходом до кредитно-модульної технології організації навчального процесу та є свідченням необхідності створення технології професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю до інноваційної педагогічної діяльності. На нашу думку, зазначене завдання є надзвичайно складним і потребує комплексного підходу до його вирішення.

З цією метою науковці мають вирішити кілька завдань, а саме:

- визначити набір професійних якостей, якими повинен володіти сучасний випускник педагогічного вищого навчального закладу;
- розробити об’єктивні критерії оцінювання якості професійної підготовки майбутнього вчителя, який потенційно матиме здатність до інноваційної педагогічної діяльності;
- створити систему попереднього, поточного та підсумкового контролю відповідної професійної компетентності;

– визначити ефективні методи й форми організації науково-теоретичної та практичної підготовки студента вищого навчального закладу педагогічного профілю.

Слід також забезпечити формування інноваційного потенціалу майбутнього педагога, основними елементами якого є: здатність генерувати нові ідеї, підходи; психологічна свобода дій та готовність запроваджувати нові методики у своїй професійній діяльності; високий інтелектуальний та культурно-естетичний рівень, освіченість, гнучкість мислення. Учитель – носій інноваційного потенціалу – є рушійною силою інноваційних процесів в освіті, оскільки має необмежені можливості щодо впровадження нових методик навчання й виховання, коригування їх, спираючись на аналіз результатів навчально-виховного процесу.

На нашу думку, процес формування інноваційного потенціалу педагога має відбуватися через залучення студента до практичної діяльності, що матиме своїми результатами формування відповідних практичних умінь. Зрозуміло, що логіка професійної підготовки майбутнього вчителя підказує необхідність запровадження відповідних спецкурсів, метою яких має бути формування у студентів інноваційного педагогічного мислення на основі здобуття елементарного досвіду впровадження передового педагогічного досвіду в навчально-виховний процес, а основними завданнями – накопичення знань про сучасні інноваційні освітні технології, розуміння суті та переваг окремо кожної з них, формування вмінь реалізовувати на практиці оригінальні педагогічні технології та моделювати нові на основі органічного поєднання елементів окремих технологій. За умов виконання окреслених завдань з'явиться можливість підготувати для закладів освіти педагогічних працівників, які зможуть виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні з упровадженням інноваційних педагогічних технологій, тому необхідно правильно організувати процес вивчення відповідних дисциплін.

До навчальних планів ряду спеціальностей у Харківському гуманітарно-педагогічному інституті вже впроваджено кілька дисциплін, змістом яких є елементи інноваційних педагогічних технологій. Їх призначенням є ознайомлення студента – майбутнього педагога з новітніми педагогічними підходами щодо організації навчально-виховного процесу, розкриття логіки впровадження новітніх освітніх технологій і методики створення нових, у тому числі на основі комбінування елементів відомих технологій. Досвід показує, що ознайомчий характер викладання інноваційних педагогічних технологій не забезпечить у майбутньому інноваційності педагогічної діяльності випускників.

Очікуваним результатом вивчення цілого комплексу дисциплін має бути формування й розвиток інноваційного потенціалу педагога – сукупності творчих характеристик, що разом показують готовність удосконалювати свою педагогічну діяльність. Процес ознайомлення студента з елементами сучасних педагогічних технологій має бути відповідно організований і відбуватися трьома етапами.

На першому етапі слід забезпечити теоретичне ознайомлення студентів з вузловими питаннями організації навчально-виховного процесу з упровадженням інноваційних освітніх технологій. Його метою є розкриття вихідних положень, науково доведених фактів, що відкривають механізми забезпечення активності учня. Студенти мають усвідомити, що позитивний ефект частково досягається завдяки таким факторам, як-от: наявність у студента інтересу до певної теми, можливість комунікації між учасниками навчального спілкування, зміна характеру діяльності тощо. Зазначені фактори традиційно наявні в навчальному процесі при запровадженні активних методів навчання і здійснюють стимулювальний до активної самостійної діяльності вплив. Тож увагу слід акцентувати на внутрішніх механізмах, що забезпечують самостійний характер навчально-пізнавальної діяльності студента та свідоме оперування ним знаннями. Успіх упровадження інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу має бути оцінений з позиції інтенсивності застосування внутрішніх механізмів організації активної навчально-пізнавальної діяльності учня.

Лекційні заняття призначені ознайомити з теоретичними питаннями про виникнення, концептуальні основи організації та змістову частину реалізації нових технологій в освіті. Студент повинен знати складові технологій, оригінальні авторські ідеї щодо меж та умов упровадження, а головне – більшість технологій є результатом практичної творчої діяльності педагогів-новаторів. Механічне копіювання передових технологій в освіті не гарантує високих результатів, особливо тих, що створювались у зарубіжних системах освіти за умов іншого менталітету, комплексу загальнолюдських цінностей та особливостей міжособистісного спілкування. Отже, лекційні заняття мають сприяти формуванню у студентів критичного мислення й налаштуванню на творче опрацювання, раціональне запровадження ефективних прийомів організації навчально-виховного процесу.

Другим етапом формування готовності студента до запровадження інноваційних методів навчання є практичне відпрацювання прийомів упровадження окремих передових технологій під час вивчення відповідних дисциплін на практичних заняттях із педагогіки та окремих методик. Із цією метою доцільно моделювати освітній процес загальноосвітньої школи силами студентської групи. Умовно визначається дисципліна, вік студентів, тема заняття та метод (технологія) навчання, розподіляються ролі (учні, учитель, експерти), після чого практично відпрацьовується методика запровадження відповідного методу (технології) навчання. Підставою для таких висновків є досвід організації практичних і семінарських занять у формі “круглих столів” та роботи студентів у малих групах (по 4–5 осіб).

Ми встановили, що традиційне проведення семінарських занять не забезпечує активної участі всієї академічної групи. Осмислення та критичний аналіз матеріалу студентом проводилися недостатньо, що деякою мірою нагадує ефективність лекційного подання інформації. Зовсім інші результати дає організація роботи студентів у малих групах чи проведення “круглих столів”. Студент заздалегідь опрацьовує матеріал під час самос-

тійної роботи, а на семінарі бере участь у критичному аналізі інформації. Залежно від готовності до такої роботи (це визначається під час стартової та поточної діагностики) визначається склад мікрогруп чи приймається рішення про доцільність проведення “круглого столу”. Результати стартової та поточної діагностики знань, умінь, навичок стають підставою для вибору рівня проблемності питань для обговорення та ступеня узагальнення інформації.

За наявності достатнього рівня теоретичних знань студенти залучаються до розробки фрагментів уроків за окремими передовими педагогічними технологіями, що дає можливість сформулювати вміння запроваджувати передові освітні технології або їх фрагменти на матеріалі навчальних дисциплін шкільного курсу з урахуванням багатьох аспектів: особливостей національної системи освіти, менталітету, складності навчального матеріалу тощо. Із цією метою також можна організовувати курсові, дипломні дослідження, де практичну частину будуть становити оригінальні авторські (студентські) ідеї щодо оптимальних умов запровадження певної освітньої технології або елементів різних технологій під час вивчення конкретних дисциплін.

Результатами такої організації вивчення передових освітніх технологій мають бути широка ерудиція, розуміння суті технологічного підходу в освіті, вміння впроваджувати інноваційні педагогічні технології близько до оригіналу, а в разі необхідності – адаптувати до умов викладання конкретних навчальних дисциплін із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів, цілей та завдань, змісту навчального матеріалу, матеріально-технічного забезпечення тощо.

Третім етапом є реалізація студентом інноваційних методів (технологій) навчання в загальноосвітній школі. Структурно-логічна схема підготовки вчителів у вищих навчальних закладах педагогічного профілю передбачає внесення до навчального плану педагогічної практики. Студент-практикант направляє до базового загальноосвітнього навчального закладу з метою здобуття мінімального педагогічного досвіду. На момент проходження переддипломної практики студенти Харківського гуманітарно-педагогічного інституту вже мають досвід проведення уроків, а тому в них не виникає труднощів при залученні в навчально-виховний процес школи. Вони вже готові виконувати функції вчителя та класного керівника, брати участь у роботі методичного об'єднання, досліджувати можливості впровадження інноваційних методів навчання й виховання, вивчати й узагальнювати передовий педагогічний досвід, а також відповідно до плану індивідуальної наукової роботи здійснювати науково-дослідну діяльність. Досвід показує, що під час проходження педагогічної практики студенти можуть проводити уроки, у тому числі із запровадженням активних методів навчання, у межах відповідних навчальних дисциплін, що є показником сформованості в них потенціалу впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Результатом зазначеного поетапного формування готовності студента до впровадження передових технологій навчання очікується формування технологічної компетентності майбутнього педагога, що складається з розуміння суті технологічного підходу та основних шляхів запровадження інноваційних освітніх технологій у практику навчально-виховного процесу.

**Висновки.** Підготовка студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю до інноваційної педагогічної діяльності має здійснюватись на основі інтеграції теоретичних знань прагматичного характеру з відповідними вміннями, ефективне формування яких забезпечується під час практичних занять та різних видів педагогічної практики.

#### **Література**

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Пехота О.М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кік-тенко, О.М. Любарська та ін. ; за ред. О.М. Пехоти. – К. : АСК, 2004.
3. Попова О.В. Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. / О.В. Попова, Г.Ф. Пономарьова, Л.О. Петриченко. – Харків, 2009. – 192 с.

ПОЛЯКОВА Т.Л.

## **ОРІЄНТИРИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ ТА В ЄВРОПІ**

На початку ХХІ ст. основним завданням, яке суспільство ставить перед освітою, є виховання освіченої людини, здатної в інформаційному просторі виокремити особистісно цінні знання та застосувати їх у конкретній ситуації. Відповідно, орієнтирами професійної підготовки стають формування гнучкого інтелекту свідомості педагога, що ґрунтуються на знаннях та інформаційно-комунікаційних технологіях. Глобалізаційні процеси та інтенсивний розвиток міжнародного освітнього простору зумовлюють введення змін в організацію педагогічної освіти у багатьох країнах світу та об'єднання зусиль для модернізації системи підготовки вчителів.

На сьогодні існує велика кількість праць, присвячених проблемам модернізації сучасної системи педагогічної освіти на Заході та в Україні. Праці В.В. Черниша, Л.П. Пуховської, Н.В. Язикової, С.Ю. Ніколаєвої, О.П. Петрашук, Н.О. Бражник та інших дослідників розкривають питання професійно-педагогічної підготовки вчителів в Україні та за кордоном.

**Мета статті** – висвітити напрями модернізації підготовки вчителів іноземної мови в Європі та Україні.

Вивчення педагогічних джерел свідчить, що Рада Європи проводить цілеспрямовану політику консолідації зусиль країн Західної, Центральної та Східної Європи щодо формування спільних підходів до європейського стандарту загальної освіти. Особливе значення при цьому має формування вчителя-європейця, який може працювати в різних педагогічних системах, незалежно від рівня їх традиційності чи інноваційності.



Як показало дослідження, проведене Л.П. Пуховською, провідними чинниками, що зумовлюють різноманітність та особливості національних систем, моделей професійної підготовки вчителів і одночасно ведуть до спільних тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Західної Європи, можна вважати відповідні історичні, політичні та соціальні контексти; особливості культурно-національних традицій, переконань та поглядів щодо вчителя, його статусу, ролі, компетентності та професійних функцій; сучасні міжнародні педагогічні ідеї: інтеграція, професіоналізація, фундаменталізація, універсалізація тощо.

Врахування цих принципових положень має допомогти у проектуванні процесів розвитку педагогічної освіти в Україні на майбутнє. Адже останніми роками в нашій країні суспільна думка постійно пов'язує розвиток педагогічної освіти (і освіти в цілому) з нововведеннями та освоєнням найкращого зарубіжного досвіду [1, с. 140].

Часто дискусії з проблеми формування європейського стандарту загальної освіти акцентують увагу на необхідності міжнародного визнання й еквівалентності документів про освіту.

У зв'язку зі створенням єдиного ринку праці на території Західної Європи постало завдання розробки нормативних актів, які забезпечували б не тільки академічне визнання дипломів і ступенів, а й визнання професійної придатності їх власників. Перші кроки в цьому напрямі були здійснені стосовно фахівців наукового й інженерного профілів. Так, було визнано необхідність розробки єдиних, уніфікованих документів про здобуття інженерної освіти, так званого "диплома євроінженера", що передбачало чотирирічний термін навчання у вузі і трирічну професійну практику на виробництві.

Як свідчить Л.П. Пуховська, аналогічне завдання було поставлено стосовно педагогічної освіти – професійна підготовка вчителя-європейця. З цією метою було започатковано політику координації розвитку систем педагогічної освіти, що стимулювало зближення навчальних програм з однойменних спеціальностей, інтенсифікувало обміни студентами – майбутніми вчителями [1, с. 158–159].

Проблема підготовки висококваліфікованого вчителя іноземної мови ХХІ ст., здатного працювати в нових міжнародних політичних та економічних умовах, надзвичайно багатогранна і складна. До її вирішення залучені спеціалізовані вищі мовні навчальні заклади (далі – ВМНЗ) з підготовки майбутніх учителів іноземної мови, міністерства освіти, педагогічна громадськість. Ця проблема є однією з центральних, якими опікується Рада Європи. Комітет з питань освіти провів дослідження і розробив цілий ряд документів щодо вивчення іноземної мови, розвитку вищої освіти в цілому та з підготовки майбутніх учителів іноземної мови зокрема.

Як свідчить дослідження, проведене В.В. Чернишом стосовно підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, європейські дослідники підготували документи, у яких:

– упорядковано рекомендації щодо методичної підготовки вчителя іноземної мови згідно зі спеціалізацією: навчання дошкільнят, молодших

школярів, учнів старшої школи, дорослих (за професійним спрямуванням) “Facing the Future Language Educators across Europe” (2003);

– описано вимоги до підготовки вчителя іноземної мови “European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference” (2004);

– визначено необхідність розробки нових програм з іноземної мови з урахуванням рівня кваліфікації “Thematic Network Project in the Area of Languages III. Final Report” (2006);

– сформульовано рекомендації з навчання філологів професійно орієнтованого іншомовного мовлення “The European Language Portfolio for Adults” (2007);

– розглянуто й окреслено групи дескрипторів іншомовних професійно орієнтованих мовних та міжкультурних умінь і компетенцій майбутніх фахівців з іноземної мови “An Erasmus Multilateral Project for the development of sets of descriptors for language and intercultural skills and competences related to situations of professional language use” (2008) [2; 6].

Як видно з наведеного переліку документів, підготовлених за результатами наукових теоретичних і практичних досліджень, Рада Європи проводить серйозну й послідовну роботу з розробки єдиних вимог до підготовки майбутніх фахівців.

У документі під назвою “European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference” (2004) визначено європейські вимоги до підготовки вчителя іноземної мови ХХІ ст. У цьому документі розглядається 40 ключових питань стосовно підготовки майбутнього вчителя іноземної мови (навчання в університеті) та курсів підвищення кваліфікації учителів іноземної мови (після закінчення університетського курсу навчання) для роботи у навчальних закладах різних типів: у початковій і загальноосвітній школі та для викладання іноземної мови дорослим.

Ключові питання підготовки вчителів іноземних мов охоплюють: 1) структуру (structure) навчальних курсів; 2) знання та розуміння (усвідомлення) (knowledge and understanding) базових положень викладання іноземної мови; 3) умінь і стратегії (strategies and skills) навчання і викладання іноземної мови; 4) різноманітні цінності та важливі аспекти (values) викладання іноземної мови.

Перший блок містить 13 пунктів, основні з яких: програма, що передбачає інтеграцію академічних дисциплін із практичним досвідом викладання, гнучка і модульна система підготовки вчителя іноземної мови на відповідних факультетах ВНЗ та на факультетах підвищення кваліфікації, робота студента під керівництвом ментора-наставника, забезпечення зв'язків із зарубіжними партнерами, що передбачає участь в організації, здійсненні візитів, програм обмінів та спілкування за допомогою сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, організація закордонного стажування майбутнього вчителя у країні, мова якої вивчається.

До другого блоку належать такі питання: набуття знань з методики викладання іноземної мови, різноманітних методів, умінь організувати й запроваджувати ефективні прийоми і види навчальної діяльності, базова

підготовка майбутніх учителів іноземної мови, яка включає формування та вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь, а також оцінювання рівня сформованості лінгвістичної компетенції, підготовка майбутніх учителів іноземної мови до використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у навчальному процесі, навчання майбутніх учителів іноземної мови застосовувати різноманітні форми тощо.

Основні питання третього блоку такі: формування у майбутніх учителів іноземної мови умінь адаптації підходів і методів викладання іноземної мови до різноманітних умов навчання та індивідуальних потреб учнів; формування умінь критичного оцінювання, розробки й використання навчальних матеріалів і дидактичних джерел; формування умінь практичного застосування навчальних програм і курсів, умінь встановлення й підтримки контактів із зарубіжними навчальними закладами у відповідних країнах, дослідних умінь, умінь впровадження результатів досліджень у практику викладання іноземної мови, умінь викладання немовних дисциплін іноземною мовою, умінь використання Європейського мовного портфеля для самооцінювання.

До четвертого блоку належать такі питання: навчання соціальних і культурних цінностей, навчання в умовах діалогу різноманітних мов і культур, підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів розуміти поняття “європейське громадянство” і бути громадянином Європи, переконання у важливості навчання протягом усього життя.

У цьому документі детально окреслено кожне із 40 питань та прогнозуються труднощі, з якими можуть стикатися ВМНЗ, запроваджуючи нововведення [2, с. 5–10].

Ключовою складовою в інноваційних перетвореннях, які характеризують сучасну педагогічну освіту України, є модернізація її змісту, яка включає системне підвищення якості освіти, її гуманізацію і гуманітаризацію, розбудову на засадах безперервності, формування єдиного освітнього простору в Європі та перехід до інноваційного навчання. Ці тенденції спричинили розробку комплексу вимог до професійних і особистісних якостей педагога та зумовили необхідність переорієнтації педагогічної освіти на виховання професіонала нової генерації.

Відзначимо, що сьогодні ми маємо чітко окреслену законодавчу базу оновлення змісту педагогічної освіти, представлену в Законі України “Про освіту” (1991 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Законі України “Про вищу освіту” (2002 р.), Державній програмі “Вчитель” (2002 р.).

Згідно з цими документами, освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної самосвідомості, взаємоповаги між націями і народами. В основу державної національної освітньої політики покладено такі принципи, як випереджальний характер розвитку системи освіти в житті суспільства; координація розвитку освіти і науки; фундаментальність освітньої підготовки; демократизація освітнього процесу та лібералізація школи; пріоритетність загальнолюдських цінностей; гуманіза-

ція освіти; органічне поєднання з національною культурою, історією, народними традиціями; цілісність та наступність освітянської діяльності; неперервність освіти, ступінчастість підготовки фахівців; динамічність, саморегуляція і самооновлення системи; інтеграція у світову систему освіти [3; 4].

Вивчення свідчить, що багато дослідників займаються проблемою підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищому навчальному закладі в Україні та пропонують науковий аналіз праці вчителя, виявляють основні складові його професійної діяльності (С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петрашук, Н.О. Бражник, Н.В. Язикова, О.Б. Бігич та інші).

Дослідження професійно-методичної діяльності вчителя іноземної мови, проведене С.Ю. Ніколаєвою, О.П. Петрашук, Н.О. Бражник, дало змогу визначити кваліфікаційну характеристику вчителя іноземної мови, вимоги до атестації вчителя іноземної мови та інші питання, пов'язані з підготовкою кваліфікованого вчителя іноземної мови.

Майбутніх фахівців готують до здійснення навчально-виховної, науково-методичної та організаційно-управлінської діяльності в різних типах середніх навчальних закладів. У разі отримання необхідної підготовки вони можуть викладати іноземну мову в дошкільних закладах.

Згідно з кваліфікацією, вчитель іноземної мови має здійснювати такі види професійної діяльності: навчання іноземної мови (навчання практичного володіння аудіюванням, говорінням, читанням, письмом, перекладом), виховання, освіту та розвиток учнів засобами іноземної мови на уроці та в позакласній роботі; навчання іноземної мови з урахуванням професійної орієнтації; навчання літератури країни, мова якої вивчається, науково-технічного перекладу, країнознавства; науково-методичну та організаційно-методичну роботу із запровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій навчання іноземних мов, у тому числі інтенсивних методів навчання, індивідуалізованого навчання тощо; економіко-управлінську діяльність; виховну діяльність; навчально-методичну роботу (у школі, районі, області/місті), у тому числі з вивчення, узагальнення та розповсюдження нових інформаційних технологій навчання іноземних мов; пропаганду психолого-педагогічних знань серед батьків та населення [3, с. 8–9].

Професійна підготовка вчителя іноземної мови передбачає теоретико-лінгвістичну та практичну мовну підготовку; теоретичну та практичну психолого-педагогічну підготовку; теоретичну та практичну методичну підготовку.

Теоретико-лінгвістична підготовка вчителя іноземної мови передбачає забезпечення знанням теорії та історії іноземної мови, яка вивчається; розвиток інтелектуального потенціалу студентів, навичок аналітичного мислення; вміння працювати з науковою літературою, визначати суть та характер невирішених наукових проблем, пропонувати свої варіанти вирішення; вміння узагальнювати і класифікувати емпіричний матеріал.

Вимоги до практичної підготовки впливають з головних сфер спілкування вчителя іноземної мови: професійно-трудової (проведення уроків іноземної мови у школі та позакласної роботи з іноземної мови; професійно-педагогічне удосконалення шляхом самоосвіти і на спеціальних курсах підвищення кваліфікації) та соціально-культурної (діяльність вчителя за межами школи: спілкування з носіями мови, робота перекладачем та ін.). Підготовка вчителя до діяльності в зазначених сферах вимагає оволодіння ним лінгвістичною, лінгвокраїнознавчою, комунікативною, навчально-пізнавальною та лінгвометодичною компетенціями.

Головною метою загальної та професійно орієнтованої теоретичної підготовки є забезпечення знань теорії педагогіки; теоретичних основ організації навчально-виховного процесу в різних типах середніх навчальних закладів, у тому числі і з іноземної мови; формування вмінь самостійного педагогічного дослідження.

Вимоги до загальної та професійно орієнтованої практичної педагогічної підготовки вчителя іноземної мови включають такі професійно-педагогічні вміння: здійснення діагностики рівня розвитку дітей за допомогою комплексу психолого-педагогічних методик; проектування та планування педагогічної діяльності, визначення та вирішення професійних завдань; застосування ефективних методів та засобів навчання іноземної мови і виховання залежно від вікових, статевих та індивідуальних особливостей дітей; володіння методикою організації навчально-виховної роботи в різних типах середніх навчальних закладів тощо.

Головною метою теоретичної психологічної підготовки є забезпечення знань теорії психології, особливо психологічних основ засвоєння іноземної мови та навчання психологічних основ організації навчально-виховного процесу в різних типах середніх навчальних закладів.

Вимоги до практичної підготовки включають такі професійно-психологічні вміння: виявляти індивідуально-психологічні особливості учнів, які необхідні для успішного оволодіння іноземною мовою; формувати позитивне ставлення до вивчення іноземної мови та інших видів суспільно корисної діяльності школярів; проводити психолого-педагогічний аналіз уроку іноземної мови і навчально-виховного процесу в цілому та ін.

Головною метою теоретичної методичної підготовки є забезпечення знань теорії методики навчання іноземних мов; навчання методичних основ організації навчально-виховного процесу з іноземних мов у різних типах середніх навчальних закладів; формування вмінь самостійного методичного дослідження.

Вимоги до практичної підготовки містять такі основні практичні методичні вміння: здійснення комунікативно-навчальної, розвивальної, гностичної, конструктивно-планувальної та організаторської функцій, аналіз навчального матеріалу різних типів середніх навчальних закладів; добирання підручника, що відповідає індивідуальним особливостям учнів; прогнозування труднощів засвоєння учнями мовленнєвого матеріалу [3, с. 9–17].

**Висновки.** Отже, можна зробити висновки, що під час формування єдиного освітнього простору, що відбувається зараз в Європі і до якого наближається Україна, під час розбудови інформаційного суспільства проблема модернізації сучасної системи педагогічної освіти є дуже важливою. Зокрема, це стосується системи підготовки вчителів іноземної мови. Розглянувши ключові питання, що стосуються підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в Європі та в Україні, можна сказати, що вони мають багато спільного. Насамперед, це стосується того, що більше уваги приділяється становленню та розвитку професійної індивідуальності вчителя. Багато в чому збігаються вимоги до знань та розумінь базових положень викладання іноземної мови, професійно орієнтованих стратегій і вмінь. Узгодженість кроків щодо модернізації підготовки учителів іноземних мов виявляється і в інтеграції вивчення академічних дисциплін із практичним досвідом викладання; ретельному укладенні змісту програми підготовки вчителя та змісту стажування; у спрямованості на вдосконалення фахових умінь вчителя іноземної мови; у забезпеченні неперервної освіти викладачів іноземної мови.

Разом з тим в організації підготовки вчителів іноземної мови простежуються певні розбіжності (відсутність в українській системі освіти такої складової, як робота студента під керівництвом ментора-наставника; відсутність системи зв'язків із зарубіжними партнерами; майже повна відсутність організації стажування майбутніх учителів іноземної мови у країнах, мови яких вивчаються тощо).

Ефективність процесу модернізації підготовки учителів іноземних мов значною мірою залежить від того, наскільки чітко і виважено формуватиметься зміст підготовки вчителя іноземної мови, наскільки кваліфіковано і вдало застосовуватимуться інноваційні технології підготовки вчителя, наскільки ефективно буде реалізовано завдання, визначені європейськими та українськими педагогами й освітянами.

### **Література**

1. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л.П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 179 с.
2. Черниш В.В. Європейський досвід підготовки вчителя іноземної мови / В.В. Черниш. – К. : Ленвіт, 2008. – 64 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петрашук, Н.О.Бражник. – К. : Ленвіт, 1996. – 89 с.
4. An Erasmus Multilateral Project for the development of sets of descriptions for language and intercultural skills and competences related to situations of professional language use, 2008.
5. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. Final Report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture // Written by Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza and William McEvoy. – September 2004. – 124 p.
6. Facing the Future Language Educators across Europe // Written by Frank Heyworth, Veronique Dupuis. European Centre for Modern Languages. Council of Europe. – September 2003. – 156 p.
7. The European Language Portfolio for Adults. – 2007.
8. Thematic Network Project in the Area of Languages // Final Report. – 2006.

## ТЕХНОЛОГІЇ УСПІШНОГО ПЕРЕБІГУ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Актуальність розробки нових педагогічних технологій і підходів до організації навчального процесу з іноземними студентами, їх успішної адаптації до навчання у вищому закладі освіти зумовлена невпинним зростанням в Україні експорту освітніх послуг (одним із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти), інтернаціоналізацією освіти, що передбачає мобільність студентів та викладачів у рамках транс'європейських освітніх програм, двосторонніх угод між державами про співпрацю у сфері освіти, науки й культури, міжуніверситетських домовленостей про академічний обмін.

В останні десятиліття великого значення набули розробки проблем адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ (Л. Бутенко, М. Іванова, Н. Титкова, А. Корміліцин, О. Орехова, А. Суригін, С. Шестопалова, В. Петров, В. Ракачев, Я. Ракачева, А. Ващенко, А. Черч та ін). На жаль, традиційні адаптивні заходи (просвітницькі, орієнтувальні, інструктажні) не забезпечують належним чином успішної адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ. Викладачі акцентують основну увагу на механічному засвоєнні знань.

На думку Р. Альберта, Б. Ананьєва, А. Реан, А. Осипової, Т. Яценко та інших, активні, особистісно орієнтовані технології навчання сприяють успішній адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ. На жаль, це питання і на сьогодні майже не реалізоване на практиці та залишається поза увагою науковців.

*Метою статті* є обґрунтування сутності технологій навчання, що забезпечують успішну адаптацію іноземних студентів до навчання у вищому закладі освіти.

Безпосередньо проблема технологій навчання розроблялася у наукових працях А. Алексюка, В. Беспалько, О. Вербицького, Л. Давидова, В. Пятина, А. Трещева, О. Коваленко, Є. Машбиця, О. Пехоти, С. Сисоєвої, Г. Селевко та інших. Серед науковців немає однозначної думки щодо трактування поняття “технологія навчання”.

На наш погляд, найбільш повно розкриває сутність цього феномену А. Алексюк, відзначаючи, що “технологія навчання – це теорія використання прийомів, засобів і способів організації навчальної діяльності у ВНЗ, і в цьому розумінні це методика навчання у ВНЗ. Для інтенсифікації навчання у вищій школі потрібен не окремий метод чи засіб навчання, а цілісна технологія – сукупність методів, засобів і форм організації навчання, спрямованих на досягнення поставлених дидактичних цілей” [5, с. 9–10].

Науковці акцентують увагу на різних технологіях, реалізація яких сприяє адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ.

Так, Л. Колс зазначив ефективність просвітницьких, орієнтувальних, інструктажних технологій, реалізація яких доцільна з метою набуття студентами-іноземцями знань про ту культуру, соціум, в якому вони живуть та навчаються:

- *просвітництво* (називають “класною кімнатою” або “університетом”) шляхом читання книг, присвячених новій культурі, традиціям, звичкам та звичаям її мешканців (студенти набувають лише абстрактних знань про іншу культуру);

- *орієнтування*, яке передбачає ознайомлення з новим соціальним оточенням, його основними ідеями та цінностями шляхом використання посібників, які називають “культурними куховарськими книгами”. Вони містять “рецепти” типу: “Роби те та цього не роби”;

- *інструктаж*, який звертає увагу на можливі проблеми та окремі аспекти пристосування до нового оточення;

- *тренінг*, який передбачає практичну, орієнтовану на безпосередню взаємодію з представниками нової культури [16, с. 27].

Аналізуючи наукові здобутки дослідників, можна виділити основні технології, що використовують у ВНЗ для адаптації іноземних студентів. Перш за все, це лекції, бесіди, інструктажі. Так, дослідники відзначають, що на підготовчому факультеті іноземних студентів ознайомлюють зі статусом іноземного студента, колом його прав та обов’язків, основними підрозділами ВНЗ, організацією навчального процесу, основними принципами контролю та оцінювання знань. Студенти дізнаються про прийняті в країні норми співжиття, правила поведінки, особливості роботи побутових служб, знайомляться з районом свого проживання. Значний обсяг країнознавчої інформації студенти отримують під час навчальних занять з російської (української) мови. Узагальнюючи, можна зазначити, що названі технології забезпечують не осмислене, а скоріше механічне пристосування іноземних студентів до нової культури, соціуму, закладу освіти через їх вербальність, стереотипність, авторитарність, інструментально-нормативну рецептурність, формування інтелектуального споживача, пасивного виконавця. Це спонукало до пошуків технологій навчання, найбільш ефективних для вирішення поставленої проблеми.

Цікавим для нас виявився підхід О. Орехової [6], яка акцентує увагу на ефективності таких адаптаційних заходів: колективна творча діяльність, індивідуальні заняття з оволодіння навичками самовиховання й самоосвіти, групові форми навчальних занять, фронтальні бесіди, екскурсії, відвідування музеїв, дискусії, тренінги та ін.

Вибір тренінгової роботи щодо формування адаптивності іноземних студентів не випадковий, адже саме тренінг (“практика психологічного впливу, заснована на методах групової роботи” [1, с. 52]; “форма психологічного впливу в процесі інтенсивного спілкування в груповому контексті” [10, с. 5]) – це найбільш ефективна технологія розвитку адаптаційного потенціалу завдяки залученню ресурсів людини як суб’єкта діяльності, ефективність якої як адаптаційного засобу відображена в психолого-педагогічній літературі [11].



Що стосується пріоритетів тренінгу, то зазначимо такі його переваги. У тренінговій роботі можуть вдало поєднуватися методи розвитку адаптивності різних рівнів професійного адаптаціогенезу: 1) різноманітні способи регуляції психофізіологічного тону, психоемоційного стану, методи зниження нервово-психічного напруження, що дають змогу протистояти стресу й, відповідно, підвищувати психофізіологічну адаптованість студента; 2) засоби розвитку готовності до майбутньої професійної діяльності (завдяки вбудованим діловим, імітаційно-організаційним іграм, свідомому формуванню адаптивних стратегій тощо), що зумовлює успішність адаптації; 3) групи методів, спрямованих на формування комунікативних, особистісних якостей особистості, способів соціально-психологічної взаємодії, що сприяє соціально-психологічній адаптованості; 4) засоби розвитку особистісного потенціалу (елементи тренінгу особистісного та професійного зростання), розвитку Я-концепції, що сприяє успішній особистісній адаптованості. Отже, саме тренінгова технологія дає змогу здійснити формування адаптивності іноземного студента в єдності її складових.

Серед багатьох методів саме групові форми, на думку А. Осипової, А. Реан, Е. Симанюк та інших, є найбільш ефективними адаптаційними засобами порівняно з індивідуальною формою роботи. Оскільки саме в процесі групової роботи кожний її учасник має природну потребу вступати в контакт з іншими людьми, бути активним, дієвим партнером міжособистісної взаємодії. У процесі групової взаємодії відбувається прийняття цінностей і потреб інших. В атмосфері психологічної безпеки та комфорту, в ситуації підтримки та контролю людина виробляє нові вміння, уміння експериментувати з різноманітними стилями мислення й відносин серед рівних партнерів, виявляє власні поведінкові емоційні та мисленнєві стереотипи й, отримавши зворотний зв'язок, усвідомлює ймовірні помилки у взаємодії з іншими, самодіагностується, самокорегується, саморозвивається.

І нарешті, тренінгова група – це “реальний світ у мініатюрі” [7, с. 334], студентський колектив у мініатюрі, в якому існують ті самі проблеми міжособистісного спілкування, стосунків, зваженості дії, як і в реальному студентському колективі вищого навчального закладу. Проте від реального світу ця лабораторія відмінна тим, що у тренінговій групі кожен учасник може бути досвідченим студентом і студентом-початківцем, педагогом і студентом, продавцем та покупцем у магазині, лікарем та хворим, адаптованим і дезадаптованим тощо. Саме в процесі тренінгу можливе вирішення завдань, які є не вирішеними в реальному житті, реальній професійній, соціокультурній, комунікативній, побутовій діяльності студента-іноземця. Отже, ефективність тренінгів зумовлена їх можливостями: це і формування навичок міжособистісної взаємодії, і розвиток рефлексивних здібностей, зміна стереотипів, що заважають особистості справлятися з нестандартними ситуаціями в професійній діяльності, адаптуватися до нового середовища, зрештою, це і широкі можливості самореалізації у спілкуванні.

Важливо, що американськими соціальними психологами та соціологами розроблено понад 20 тисяч тренінгових програм, що сприяють полегшенню соціокультурної, професійної адаптації.

Головні переваги тренінгу полягають у тому, що він дає відповідь не тільки на запитання щодо того, як індивід, який адаптується, може оволодіти новими соціальними, професійними цінностями, нормами, рольовими структурами культури, що приймає, але й на запитання, чому адаптантам слід поводити себе так, а не інакше.

Доцільним, на наш погляд, є тренінг “культурний асимілятор” (за Р. Альбертом, “техніка підвищення міжкультурної сенситивності”, “inter-cultural sensitizer”), який передбачає, що тих, хто навчаються, не змушують відмовлятися від своєї культури, асимілюватися [14]. У вітчизняній науці цей метод “культурних асиміляторів” уперше був описаний Т. Стефаненком. Результати західних дослідників, зокрема К. Cushrier [15, с. 97], підтвердили, що студенти, які працювали “культурними асиміляторами”, успішніше проходять соціокультурну адаптацію та швидше долають культурний шок, краще розбираються в процесах міжгрупової взаємодії.

“Культурні асимілятори” містять виклад будь-якої ситуації, у якій взаємодіють персонажі двох культур та є чотири інтерпретації їх поведінки. “Ідеальною, на думку Т. Стефаненко, можна вважати ситуацію, яка описує найтиповіший випадок взаємодії членів двох культур, таку, яку представник групи “гостей” вважає конфліктною або яку він найчастіше неправильно інтерпретує, яка дає змогу отримати важливу інформацію про чужу культуру” [13, с. 256]. На нашу думку, головна перевага культурних асиміляторів полягає в тому, що студенти стають активними учасниками процесу учіння, у ході якого обговорюються проблемні ситуації, студенти отримують інформацію про різницю в культурах, вчаться бачити ситуацію як члени іншої культури, розуміти їх бачення світу.

З метою активізації участі студентів у тренінгах, оптимізації взаємодії у тренінговій групі, розвитку особистісних і комунікативних якостей важливим є дотримання принципів: *активності* кожного учасника; *зворотного зв'язку*, який має бути аргументованим, інформативним, персоніфікованим, образним; *довірливого й відкритого спілкування*, заснованого на гуманізмі, доброзичливості, готовності до взаємодії; *конфіденційності* як гарантії збереження змісту спілкування в рамках цієї групи; *“тут і тепер”*, заснованого на безпосередньо-емпіричному рівні переживання ситуації (це “Я” і це “Мої” дії). Для проведення тренінгів мають бути відведені окремі практичні заняття, чітко визначена його мета, завдання, перелік і послідовність виконання вправ, завдання на рефлексію власних комунікативних дій.

Застосування діалогу в системах “студент – студент”, “студент – викладач” вважаємо необхідною умовою ефективної адаптації іноземних студентів, одержання зворотного зв'язку для коригування їх дій.

Діалогічне мовлення забезпечується, з одного боку, наявністю у лексичному запасі особистості різноманітних словесних шаблонів, звичних

словосполучень, а з іншого – активним використанням екстралінгвістичних засобів, що в єдності зумовлює гнучкість комунікативної поведінки індивіда. Як зауважує А. Лурія [4], продукування певного висловлювання передбачає не тільки створення вихідної схеми, що визначає логічну послідовність формулювання фрази, а й свідомий вибір із багатьох альтернативних мовних засобів найбільш стилістично доцільних. Виходячи з цього, основними одиницями висловлювання слід визнати не окремі слова чи фрази, а цілі смислові групи. Спираючись на це положення, вважаємо за необхідне обрати за одиницю навчання діалогічного мовлення не окремі слова або навіть фрази, а процес і результат комплексної взаємодії партнерів – діалогічну єдність, що супроводжується екстралінгвістичними засобами.

Власне діалог сприяє розвитку комунікативних можливостей, надає кожному студенту можливість висловитися й викласти свою думку: "...у двоголосому слові, в репліках діалогу чуже слово, позиція враховуються, на них реагують" [2, с. 7]. "Під час діалогу можна безпосередньо спостерігати перлокутивний (перлокуції – акти, що відбуваються за допомогою мовлення) ефект висловлювання, безпосередньо переконатися в тому, досягло чи не досягло воно своєї мети, тому що за реакцією адресанта відразу настає реакція адресата, що й надає можливість за необхідності скорегувати першому комуніканту власну тактику" [8, с. 61]. Діалог надає можливість студенту набувати досвіду моделювання власних суджень, формувати індивідуальний стиль комунікативної діяльності, способи самовираження через цю діяльність, відчувати себе рівноправним співучасником різноманітної комунікативної й рефлексивної діяльності. Саме діалог трансформує навчання у сферу інтерсуб'єктивності, коли набуття знань виступає як соціально значущий феномен, який сприяє утвердженню "комунікативної зрілості" (Ю. Габермас) спільного проживання індивідів, співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і викладач – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання.

Діалог передбачає визнання унікальності й рівності партнерів, відмінність і оригінальність їх поглядів, орієнтацію кожного на розуміння та активну інтерпретацію своєї позиції партнерам, очікування відповіді, її передбачення в особистісному висловленні, взаємне доповнення позицій учасників спілкування. Активна участь студентів у діалозі забезпечується різними прийомами: запитання до аудиторії (спантеличення), коментування, голосова розрядка, гумористична репліка або казус тощо.

У процесі адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ доцільним вважаємо використання технології ситуаційного навчання, "застосування якої передбачає осмислення студентами реальної життєвої ситуації" [12, с. 9], головним завданням якої є вироблення навичок комунікативної поведінки студента залежно від ситуації.

Найбільш точно визначення поняття "ситуація" знаходимо у Ю. Пасова [9]. Автор цілком справедливо називає її "динамічною системою відносин тих, хто спілкується, яка, ґрунтуючись на відображенні

об'єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу в цілеспрямованій діяльності для вирішення мовленнєво-розумового завдання й живить цю діяльність” [9, с. 169]. Навчальна ситуація, як “основа вербального спілкування”, подається у формі певного завдання (вправи, задачі, кейса, які містять опис конкретної життєвої ситуації), має виключно комунікативну спрямованість. Може бути співробітницькою або конфліктною, нейтральною або проблемною.

Під час розв'язання задачі-ситуації у студента виникає потреба поставити себе на місце викладача, лікаря, пацієнта, місцевого мешканця тощо та прийняти власне рішення, зважаючи на визначені обставини. Вирішення задач-ситуацій сприяє розвитку в студентів навичок вирішення проблем і прийняття зважених рішень; активізації мислення; підвищенню відповідальності за прийняті рішення.

Акцентуємо на технології аналізу критичних подій, яку доцільно застосовувати для інтерпретації комунікативної ситуації за участю представників різних соціумів, що описує почуття людини, яка стикається з незвичними для себе реаліями іншого соціуму. Вона може містити проблемні, конфліктні або радісні події у приватному житті людини, суспільній сфері, професійній діяльності; вони можуть мати офіційний або неофіційний характер чи відбуватися у професійному контексті, але основним є те, що ситуація максимально точно й об'єктивно відображає реальні події і повідомляє про досвід, якого набув автор описаного випадку або його дійові особи. Викладач має ретельно підготувати дидактичні навчальні матеріали, що описують міжкультурну “подію” (необхідно надати додаткову інформацію щодо комунікативної ситуації – час, місце, соціальні ролі дійових осіб, стосунки між ними, їхні інтереси, світогляд тощо); спрямувати роботу студентів так, щоб вони змогли не лише зрозуміти комунікативний контекст, описати його, усвідомити різницю в комунікативній поведінці людей, але й збагнути особливості іншої культури, соціуму, оцінити їх на основі порівняння з відповідними подіями в рідній культурі. Зазначимо, що доцільно обирати таку ситуацію (“подію”), яка є “критичною” для студентів, містить інформацію щодо іншої культури, яка контрастує з рідною (звичними уявленнями про світоустрій, комунікативні норми поведінки в подібних ситуаціях). “Критичні” ситуації викликають в особистості “конфлікт” думок, почуттів, емоцій.

Ефективною адаптаційною технологією, вважаємо, є *симуляційні ігри* (“simulation games”) – ігри з уявними ситуаціями. Під симуляцією розуміємо технологію навчання, яка моделює обмежені в часі, конкретні життєві ситуації, результат яких залежить від поведінки учасників процесу взаємодії [3, с. 77]. Учасники “проживають” важливу для них ситуацію (“особливий випадок”), яка може бути як реальною, так і ймовірною. Симуляція не має чітких ролей, є початкові рамкові умови, що дають змогу учасникам самостійно вибудовувати хід гри; спрямована не тільки на соціально-психологічний аспект, пов'язаний зі зміною моделі поведінки учасників (хоча він теж наявний), але й на професійний. Симуляції мають за-

безпечити виконання таких завдань: пошук нового бачення певної проблеми теоретичного або практичного спрямування; передача інформації; перевірка результатів навчання, “виявлення прогалин у знаннях”. Крім того, метод симуляції дає змогу: моделювати складні проблемні ситуації, які відтворюють різноманітні сторони реальної дійсності; аналізувати фактори, що впливають на них; гнучко застосовувати знання щодо специфіки культури, з представником якої доводиться спілкуватися і взаємодіяти; усвідомлювати особливості носія іншої культури; з’ясувати причини неуспішної комунікації, непорозуміння між представниками різних культур. Завдяки зворотному зв’язку викладач може оцінити рівень комунікативної і пізнавальної активності студентів, уміння орієнтуватися в іншій культурі. Перевагами методу є такі: студентам демонструється правильний варіант відповіді, хід міркувань щодо особливостей комунікативної поведінки представників іншої культури, спосіб визначення підґрунтя для їх порівняння з власними реаліями, пошук шляхів порозуміння з ними. Викладачу варто стежити за тим, щоб складність і комплексність комунікативної ситуації була високою (має відтворювати різноманітність реального життя), щоб вона не була “перевантажена” деталями, інакше учасники гри не зможуть її “програвати”.

Гра дає змогу відтворювати комунікативне середовище, що позитивно впливає на формування соціальних і ділових якостей майбутнього фахівця. Так, ситуаційно-рольова гра призначена розвивати здатність студентів діяти у соціально-побутовому контексті (типові ситуації, які потребують “програвання”, стосуються таких повсякденних тем, як “Здоров’я”, “Погода”, “Орієнтування на місцевості”, “Транспорт”, “Їжа”, “Покупки” та ін.).

Упровадження **“супроводжувального підходу”** є обов’язковою вимогою сьогодення (Е. Зеєр, Е. Симанюк, О. Тришина). На думку науковців, кожна людина має внутрішні ресурси для позитивного розвитку, й суспільство не повинно цілеспрямовано впливати, маніпулювати, а лише підтримувати (надавати можливість реалізувати внутрішні потенції) у разі необхідності (Р. Бернс).

Особливістю супроводжувального підходу щодо професійної адаптації майбутніх фахівців, на нашу думку, є передусім те, що він спрямований більшою мірою на превентивні заходи, забезпечує профілактику виникнення дезадаптивних явищ, спрямований на створення розвивального середовища, що сприяє всебічному, максимально повному розвитку іноземного студента.

Як особлива технологія освітньої діяльності, педагогічний супровід адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ (з одного боку, передбачає індивідуальне та групове наставництво, надання психолого-педагогічної підтримки іноземному студенту в позааудиторній, побутовій, комунікативній ситуації, з іншого – забезпечує адаптаційну підготовку професійного середовища, здатності прийняти майбутнього фахівця) містить систему організаційних, діагностичних, навчальних та розвивальних заходів.

Важливою складовою педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів є створення ефективного навчального адаптивного середовища. Оскільки адаптація є двовекторним, двобічним процесом, то саме підготовка педагогічного колективу вищого навчального закладу до взаємодії з іноземним студентом забезпечує цілісність, системність адаптаційних заходів. Не тільки іноземний студент має бути готовим до входження до нового для нього навчального середовища, а й зазначене середовище має бути готовим прийняти його. Таким чином, педагогічний супровід є базовою умовою успішної адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ, реалізація якого має забезпечуватися різними підрозділами вищого навчального закладу як в індивідуальній, так і в груповій формах. Основними способами педагогічного супроводу є інформування – просвітництво, консультування та експертиза (Е. Зеєр).

**Висновки.** Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що ми не ставили завдання розкрити сутність усіх технологій, реалізація яких забезпечить успішну адаптацію іноземних студентів до навчання у ВНЗ, проте переконані, що впровадження розглянутих у статті технологій буде сприяти успішній адаптації іноземних студентів до навчання в українських ВНЗ, зокрема медичних.

### Література

1. Борисова С.Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга / С.Е. Борисова // Вопр. психологии. – 1999. – № 4. – С. 52–57.
2. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.В. Зазуліна. – К., 2000. – 19 с.
3. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / В.В. Величко, Д.В. Карпиевич, Е.Ф. Карпиевич, Л.Г. Кирилук. – 2-е изд., доп. – Минск : Медионт, 2001. – 168 с.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 309 с.
5. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков та ін. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
6. Орехова Е.Ю. Особенности процесса адаптации студентов коренных малочисленных народов Севера, ханты и манси, к учебно-воспитательной деятельности в вузе / Е.Ю. Орехова // Психолого-педагогические науки : вестник Поморского государственного университета. – 2006. – № 6. – С. 115–121.
7. Осипова А.А. Общая психокоррекция : учеб. пособ. для студентов вузов / А.А. Осипова. – М. : Сфера, 2004. – 512 с.
8. Павленко О.О. Теорія і практика навчання ділової комунікації : монографія / О.О. Павленко. – Д. : АМСУ, 2003. – 261 с.
9. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт / Е.И. Пассов // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 162–173.
10. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 165 с.
11. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан. – СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2006. – 479 с.

12. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор.: О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
13. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, “Академический проект”, 1999. – 320 с.
14. Albert R.D. The Intercultural Sensitizer or Culture Assimilator: A Cognitive Approach // Handbook of Intercultural Training. – 1983. – V. 2.
15. Cushrier K. Assessing the Impact of a Culture-general Assimilator // International Journal of Intercultural Relations. – 1989. – V. 113. – P. 95–99.
16. Kohis L.R. Four Traditional Approaches to Developing Cross-cultural Preparedness in Adults // International Journal of Intercultural Relations. – 1987. – № 11. – P. 26–32.

ПРИХОДЧЕНКО К.І., ОХРИМЕНКО В.В.

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ БУДІВЕЛЬНИХ КОЛЕДЖІВ

Перебуваючи в руслі педагогічних шукань у вирішенні проблеми формування творчої особистості як студента, так і вихователя, історична перспектива набуває належної чіткості та значення, що є актуальним питанням педагогічної теорії і практики. Використання Конституції України, Закону України “Про освіту”, “Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття), державної програми “Вчитель” та “Науково-технічного розвитку Донецької області до 2020 року”, концепцій підготовки учительських, виховательських кадрів показує, що невід’ємним етапом є виховання молодого людини як громадянина.

Завдання педагогіки – досліджувати закономірності такої організації педагогічного процесу, яка сприяє інтенсивному формуванню повноцінного фахівця, здатного до постійного пошуку нестандартних способів здійснення будь-якої діяльності, готує до інтелектуальної творчої праці.

**Мета статті** – розкрити основи формування творчих умінь професійної діяльності студентів будівельних коледжів.

Особливої актуальності у сучасних умовах набула проблема розвитку активності та самостійності людини як самоцінності в професійній та мистецькій діяльності. Тому такі якості, як свобода вибору й творчість, стали займати особливе місце в особистісному становленні, оскільки вони дають змогу кожній молодій людині виявити широкий спектр своєї суті та неповторності. Творчі здібності людини демонструють повне розкриття її індивідуальності через можливості, одні з яких треба враховувати, другі – виховувати, а треті – розвивати в творчій професійній діяльності. Головне – допомогти тим, хто вчиться, реалізувати творчі задатки, які дані кожній людині, але пригнічуються необхідністю адаптації до стандартних умов і вимог. Творчі здібності закладені в кожній людині на різній глибині підсвідомості, “витягнути” їх у свідомість можна, спираючись на власну індивідуальність, а також на знання загальних законів як творчості, так і психіки. Отже, формування творчої особистості зумовлено певним соціальним замовленням суспільства, внутрішньою потребою особи з урахуванням її

захищеності в житті. Теорія формування та розвитку творчої самостійної діяльності розглянута недостатньо повно як у традиційному, так і в розвивальному вченні. У зв'язку із цим виникає необхідність розробки проблеми формування творчих умінь професійної діяльності студентів будівельних коледжів у педагогічній теорії.

Значний внесок у розвиток цього питання зробили сучасні вчені [2–7]. Саме проблемі формування творчих здібностей учнів як громадян України присвячені їх наукові праці. На їх думку, творчість виправдовує буття людини й надає сенсу її життю. “Творча особистість продовжує справу творця, їх пов'язує спільна справа” [4, с. 95]. Існує проблема створення студентами об'єктивного чи суб'єктивного, якісно нового в будівництві за допомогою теоретичних знань та вмінь. На жаль, масова деформація ціннісних орієнтирів і неадекватної оцінки навколишнього становища як політичного, так і соціально-економічного спрямувань не добре позначаються на досвіді творчої діяльності студентів.

Вбираючи в себе та розвиваючи все краще, що створила світова культура, студент збагачує уявлення про світ у просторі й часі, примножує особистий досвід, пробуджує та розвиває в них творчі уміння, втілює в собі всю багатоманітність і багатство духовного та промислового життя суспільства. Це надає можливість формування творчих умінь професійної діяльності студентів будівельних коледжів, що дає їм естетичне задоволення, пробуджує й розвиває в них мистецтво архітекторів.

В.Г. Белінський наголошував, що кожна епоха складає своє судження, не вичерпуючи при цьому всього багатства і глибини їх змісту.

Поступово посилюється процес формування становлення майбутніх фахівців – будівельників у суспільстві, коли ще тільки визначаються шляхи розвитку ефективних засобів їх творчого уявлення. Значу роль відіграє особливість змісту освіти, яка полягає в тому, що, крім традиційних знань, умінь, у нього включаються принципово нові компоненти й досвід творчої діяльності, досвід емоційного ставлення до сьогочасного становища в країні та світі, здібності до творчого підходу у вирішенні порушених проектних питань і нестандартних ситуацій. “Виховання у процесі формування творчих нахилів виступає процесом визначення спрямованості творчості, створення умов для формування в дітей досвіду діяльності творчого характеру, для самовираження й самовиховання особистісних якостей” [5, с. 38].

У процесі ставлення творчого зростання дієвими засобами вдосконалення розвитку студентів є методи самостійної роботи, коли вони в результаті обміну думками, дискусії створюють і моделюють будівельні проекти, виробничі ситуації, виконуючи аналіз техніко-економічних даних. Певне усвідомлення завдання дає аналіз соціально-економічних закономірностей, розуміння типізації як узагальнення в індивідуалізованому підході до виробів мистецтва будівництва. Це дає можливість прогнозувати результати й розвивати варіативне мислення. В процесі аналізу студенти визначають деталі, на яких етапах виникли основні суперечності, пропонують вироблення нових підходів до розвитку проектування, застосування сучасних



методів будівельно-монтажних робіт, які дають змогу виявити можливості й внутрішні резерви сукупності творчих умінь професійної діяльності студентів будівельних коледжів. Це вимагає від них активних дій.

“Розвиток і освіта, – вважає В. Давидов, – жодній людині не можуть бути дані: кожен повинен досягнути цього власною діяльністю” [6, с. 89].

Е.А. Климов вважає, що в процесі формування творчих здібностей учнів слід упроваджувати такі методичні прийоми, які дають змогу “максимально використати цінні якості людини і компенсувати (надолужувати) його недоліки” [7, с. 152], а також “завдання наставника розпізнати індивідуальні особливості свого підшефного й допомогти йому виробити свій почерк” [5, с. 49].

А. Дистерверг виділяє два найважливіших закони розвитку творчих задатків дитини: “Навчання повинно бути узгоджене з людською природою і законами його розвитку. Це – головний вищий закон навчання” [8, с. 136]; “висуває закон культуродоцільності, тобто середовищного навчання” [8, с. 108].

О. Савченко дотримується точки зору, що виховання – процес значущий для формування особистості, та пропонує будувати уроки як розгорнуту навчальну діяльність: “Цілеспрямоване формування на міжпредметному рівні сенсорних і загальнонавчальних умінь (організаційних, мовленевих, загальнопізнавальних, контрольних-оцінних) та основ алгоритмічного мислення, вмінь читати й будувати схеми моделі” [9, с. 9]. Така постановка навчального процесу передбачає організацію різних форм і видів занять, коли студенти самостійно ставлять і розв’язують усвідомлені ними навчальні завдання, що забезпечує атмосферу емоційного й духовного благополуччя учнівського колективу. В.О. Сухомлинський зазначив, що “важливим елементом формування моральної культури особистості є засвоєння загальнолюдських норм моральності – азбуки моралі” [10, с. 120]. Нестандартні навчально-виховні форми мають найбільші потенційні можливості для розвитку творчих здібностей майбутніх молодших фахівців – будівельників. Розглядаючи творчий розвиток особи як прагнення до гармонії з навколишнім світом і досягнення поставлених творчих цілей, педагог повинен передати це майбутньому інженерові, який відповідає за майбутнє управління процесами виробництва, народного господарства, збереження спадщини попередніх поколінь. Розвиток творчих умінь у майбутнього молодшого інженера – будівельника засобами економічних знань – один зі шляхів, що дасть змогу сформувати нового фахівця, який вміє аналізувати техніко-економічні показники, тобто оцінювати певні розробки з погляду їх суспільної необхідності, сьогочасності та доскональності. Знання математичних законів дасть змогу студентові краще засвоїти технічні знання, дасть широку спеціалізацію, сприятиме виробленню вмінь приймати рішення розвивати просторову уяву, художній смак [11–17].

Економіка будівництва має великі можливості для розвитку творчих умінь, відкриття нових форм управління розвитком логічного мислення у студентів, формування в них уяви засобами технології будівельного виро-

бництва, уміння правильно розуміти й аналізувати завдання та знаходити варіанти їх вирішення, а також вибирати з них найбільш оптимальні.

В основі розвитку художньо-мистецьких здібностей лежать знання та вміння, які є основою всіх форм навчання й освіти, але лише вони мають свою специфіку. Так, знання повинні виходити не лише в готовому вигляді, а здобуватися самим творцем [15–17]. Він повинен навчитися не просто констатувати факти, як комп'ютер, а ґрунтовно знати природу й суть явища. Насамперед, це стосується творчості в цілому та творчого мислення зокрема.

Творчість у самостійній діяльності студента від нього йде, тому, на наш погляд, студент не лише набуває здатності до творчості, але ще сам екстраполює її й розвиває. До причин, що стримують розвиток творчих осіб, можна віднести формальне оновлення в інноваційному русі, недостатню розробленість теоретичних і практичних основ організації формування й розвитку творчої самостійної діяльності студентів з метою виховання творчої особистості, низький рівень включення студентів у ситуації, наближені до життєвих, які стимулюють формування й розвиток творчої самостійної діяльності.

Ще Мішель де Монтель у своїх дослідках писав, що не слід постійно кричати студентові у вуха, неначе лити у воронку, обов'язок студента полягає не лише в повторенні сказаного. Викладач має виправити це, він із самого початку, враховуючи здібності вихованця, повинен давати йому можливість висловитися, розвивати в ньому смак до речей, примушуючи його робити між ними вибір і розрізняти їх.

Проблеми творчого пошуку, процесу формування ідей і подальшого їх втілення в об'єктно-наочному середовищі стають досить актуальними і в Маріупольському будівельному коледжі. Тим більше, що наявна тенденція поділу процесу проектування на роботу в галузі конкурсних проектів, з одного боку, і реального проектування – з іншого. Вироблення таких критеріїв дасть змогу студентові самому критично розглядати результати власної творчості. У цьому разі основним завданням будівельника-технолога стає не лише створення якісного в матеріальному плані об'єкта, а й знання існуючих методів дослідження архітектурного твору.

Специфіка сучасної проектно-економічної творчості полягає у формуванні ідейної основи більшою мірою на емоційному рівні.

Будівельники, в рамках творчої діяльності яких поєднується теоретична і практична складові, включаються у процес створення архітектурного об'єкта: авторська концепція формується під впливом загальної творчої концепції в рамках стилістичного напрямку, а потім реалізується в об'єкті. У будівельників, в діяльності яких практична складова домінує, формування проектних рішень відбувається на інтуїтивному рівні, рідко в графічному вигляді, а вербально концептуальні ідеї, як правило, формуються архітекторами.

Нами було проведено соціологічне дослідження серед будівельно-технологічних груп першого й четвертих курсів коледжу на тему "Ваш

творчий потенціал”, результати показали, що більшість студентів має творчий потенціал, а саме серед перших курсів – 45%, серед студентів четвертих курсів – 48%. Цікаво й те, що, наприклад, на запитання “Чи думаєте Ви, що самі можете брати участь у значних змінах навколишнього світу?” всього лише 14% студентів відповіли “Ні”, 50% відповіли “Так, у деяких випадках” і 36% твердо упевнені в своїх діях, а це означає що, маючи упевненість у собі, своїх силах і можливостях, студентам варто лише проявити свої творчі уміння, до того ж будівельний коледж цьому сприяє.

Вирішальною й необхідною умовою організації практичної підготовки є різнобічна орієнтація студента на всі сфери інженерної діяльності. Безперервна практика допомагає реально формувати в умовах природного навчального процесу методичну рефлексію, коли для майбутнього фахівця предметом роздумів стають засоби та методи власної діяльності, процеси вироблення й ухвалення практичних рішень. Підсумовуючи організацію практики, робимо висновок: необхідно орієнтуватися не лише на виконання програми практики, але, перш за все, підходити до кожного студента як до особистості, цілеспрямовано й послідовно розкриваючи в ньому сильні особистісні та професійні сторони, тобто треба у коледжі розробити схеми індивідуальних завдань, що забезпечить персоналізацію практичної підготовки при спільному загальному завданні.

Технологічна практика – це ланка між теоретичним засвоєнням знань і майбутньою самостійною роботою. Для багатьох студентів вона стає “відкритими дверима” в професію. Включаючись у виробничий процес, студент осягає цивільний і етичний сенс інженерної діяльності, корегує особисті професійні установки, шляхи саморозвитку особи. Проходячи певні види технологічної практики, студенти говорять про те, що їм важко було на початку практики, але не хотілося залишати виробництво в кінці неї. У цьому і полягає головний сенс практичних дій. Кожен етап практики – це все більш самостійний і відповідальний крок входження майбутнього фахівця в професію. Наочний приклад, одержаний під час проходження практики, дає студентові можливість більш творчо виконати курсову або дипломну роботу, “вдихнути життя” в буденний проект будівлі, використовуючи найбільш сучасні матеріали, архітектурні та планувальні рішення, способи будівництва, скоротивши терміни й емоційно-фізичні витрати сил. Наприклад, при використанні традиційних матеріалів (таких як цеглина) будівництво розтягується на довгий термін, а технологія “незнімна опалубка” дає змогу зводити ту саму площу стіни приблизно за 25 хвилин, тобто в 10 разів швидше, тому витрата на оплату праці будівельників приблизно в 3–4 рази менше, ніж при зведенні стін із цегли. Та й стіни створюють значно менше навантаження на фундамент. Вартість квадратного метра стіни з використанням незнімної опалубки приблизно в 1,5 раза нижча за вартість стіни із цегли, що робить будівництво об’єктів дешевшим, будівлі – пожегобезпечнішими (пінополістирол негорючий, самозгасаючий матеріал), забезпечують відмінну тепло-, звуко- і гідроізоляцію. Пінополістирол, з якого виробляються блоки незнімної опалубки, – екологічно чистий ма-

теріал. Він не радіоактивний, хімічно нейтральний, стійкий до вологості. Незважаючи на зовнішню схожість з пінопластом, пінополістирол кардинально відрізняється від нього за фізико-механічними властивостями, завдяки чому він і набув широкого поширення як утеплювач і форма для незнімної опалубки [18–20].

Розвиток творчих умінь у студентів при навчанні буде результативним і успішним, якщо: зміст програми з економіки будівництва співвіднесений з віковими та індивідуальними особливостями студентів; відповідно зміст освітніх цілей визначальний у розвитку творчих умінь; технології навчання з економіки теоретично аргументовані й будуються на продуктивних методах навчання; забезпечена умова єдності набуття економічних знань та вмінь з формування професійних основ у майбутнього молодшого інженера.

**Висновки.** Аналіз сучасного стану проблеми професійної підготовки студента та його творчого розвитку дає можливість зробити висновок, що цілісний системно-діяльнісний підхід до дослідження цієї багатоаспектної проблеми вимагає побудови моделі підготовки студента до проведення технологічної й переддипломної практики. Так, якщо на перших курсах демонструється рівень інтересу до спеціальності (що підтверджено проведеним тестовим опитуванням), то в процесі підготовки на четвертому курсі до практики акцент робиться на професійних вміннях, рівні їх сформованості перед виходом на практику. Таким чином, успішність професійного становлення, на наш погляд, залежить від того, наскільки поєднується ефективна підготовка із сприятливими у творчому відношенні умовами на першому – четвертому курсах підготовки в будівельному коледжі; від дієвості підготовки – уміння студентів застосовувати набуті теоретичні знання на практиці, орієнтуватися в складних ситуаціях; від світоглядної зрілості студента-стажиста, молодого фахівця, його емоційно-вольової готовності взяти на себе повною мірою професійну відповідальність.

### Література

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття”). – К., 1994. – 56 с.
2. Конституція України. – К., 1996. – 39 с.
3. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост.: И.П. Колесниченко. – М. : Педагогика, 1988. – 780 с.
4. Мескин В.А. Воспитательный идеал и реальный человек / В.А. Мескин, Н.А. Бердяев // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 95–97.
5. Кучерявый А.Г. Педагогика и психология детского творчества. Аспект самоформирования учений организовать творчество детей / А.Г. Кучерявый. – К., 1998. – 156 с.
6. Давыдов В.В. Труды А. Дистверга и современная педагогика / В.В. Давыдов. – 1992. – № 1–2. – С. 89–94.
7. Климов Е.А. Путь в профессию / Е.А. Климов. – Л., 1974. – 249 с.
8. Руководство к образованию немецких учителей : изб. пед. соч. – М., 1956. – С. 136.
9. Савченко О.Я. Альтернативні можливості початкової освіти / О.Я. Савченко // Особистість. – 1996. – № 1. – С. 9.

10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – 643 с.
11. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків, 1997. – 205 с.
12. Генисаретский О.І. Проектная культура и концептуализм / О.І. Генисаретский. – М., 1987. – 143 с.
13. Кочева А.О. Механизмы воплощения концепции в архитектурном объекте (электронный ресурс) / А.О. Кочева // Архитектон: известия вузов. – 2008. – № 22. – С. 17–22.
14. Добрицына И.А. От постмодернизма к нелинейной архитектуре: архитектура в контексте современной философии и науки / И.А. Добрицына. – М. : Прогресс-Традиция, 2004. – 416 с.
15. Приходченко К.І. Творче освітньо-виховне середовище загальноосвітнього закладу гуманітарного профілю : монографія / К.І. Приходченко. – Донецьк : Донеччина, 2007. – 640 с.
16. Приходченко К.І. Вплив учителя на формування особистості учнів у творчому освітньо-виховному середовищі спеціалізованої гуманітарної школи / К.І. Приходченко // Творчий розвиток особистості як основа її духовності : зб. наук. праць регіональної науково-практичної конференції 26 квітня 2006 р. – Донецьк, 2006. – С. 121–129.
17. Приходченко К.І. Форми роботи з розвитку творчої особистості учнів / К.І. Приходченко // Наукові записки : зб. наук. статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгаманова. – К. : НПУ, 2000. – Ч. 2. – С. 125–131.
18. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.izodom.ru](http://www.izodom.ru).
19. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.ms31.ru](http://www.ms31.ru).
20. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.proekt-cottage](http://www.proekt-cottage).

РЕЗВАН О.

## **МІСЦЕ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ” У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ “МАГІСТР”**

Головним завданням сучасної вищої школи є підготовка висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця будь-якої галузі. Система вищої освіти України спрямована на випуск студентів кваліфікаційних рівнів “бакалавр”, “спеціаліст” та “магістр”. Якщо підготовка бакалаврів та спеціалістів спрямована на практичне застосування ними отриманих знань у відповідній галузі виробництва, то особливістю підготовки магістрів є надання їм знань та вмінь, що визначають спроможність випускника бути викладачем фахової дисципліни у виші.

*Метою статті* є обґрунтування необхідності викладання дисципліни “Методика викладання у вищій школі” у фаховій підготовці магістрів усіх спеціальностей.

Одним із завдань, згідно із Болонською системою, є підготовка фахівців кваліфікаційного рівня “магістр”, призначенням яких є не лише поглиблена наукова діяльність, але й їхня спроможність подальшого викладання у вищій школі фахових дисциплін згідно з дипломною спеціалізацією.

Водночас доцільно зауважити, що магістранти непедагогічних вищих навчальних закладів не отримують фахової педагогічної підготовки, що сприяє виникненню проблем у їх викладацькій діяльності. Не завжди відмінно підготовлений спеціаліст може донести свої знання до загалу студентів, для цього він має принаймні володіти знаннями про особливості дидактики вищої школи.

Дисципліна “Методика викладання у вищій школі” має за мету підготувати молодого спеціаліста до виконання ним педагогічної праці, дати уявлення про основні види діяльності педагога вищої школи. Слід зазначити, що курс дисципліни призначений для студентів непедагогічних спеціальностей і має бути пов’язаний з отриманими знаннями магістрантів у галузі загальної психології та педагогіки вищої школи. Ідеальним для педагогічної підготовки магістрантів вважається поєднання дисциплін “Педагогіка та психологія вищої школи” та “Методика викладання у вищій школі”. Однак слід зазначити, що в деякій вищих навчальних закладах викладання цих дисциплін часто ототожнюється і змістовно не різниться [2].

У кожному науковому напрямі слід визначати теоретичні та практичні знання. Педагогічна підготовка магістрів має включати як теорію, так і практику викладання у вищій школі, тому дисципліну “Педагогіка та психологія вищої школи” визначаємо як теоретичну, яка висвітлює засади розвитку наукової педагогічної думки, ознайомлює студентів з основними правилами дидактики, формує уявлення про діяльність педагога (його педагогічну техніку, зміст професійно-педагогічного спілкування тощо), визначає психологічні особливості розвитку студента на різних курсах вишу, тобто мета цієї дисципліни полягає в тому, щоб сформувати уявлення магістрантів про суб’єкт-суб’єктні відносини одиниць навчального процесу вищої школи: викладача та студента.

Дисципліну “Методика викладання у вищій школі” слід вважати практично спрямованою, оскільки її мета – дати відповідь на запитання “Як діяти викладачеві у навчальному процесі вищої школи?”. Відповідним зазначеній меті можна вважати змістове наповнення дисципліни, яке виражається у таких темах:

**1. Методика викладання як вид діяльності** (основні поняття теми: методика, методи, техніки, технології навчання, цілі викладання, модель випускника).

**2. Організація навчального процесу в умовах КМС** (основні поняття теми: концепція Болонського процесу, особливості української сучасної освіти, норми розподілу навчального навантаження студента за КМС, особливості організації лекційно-практичного курсу дисципліни в умовах КМС).

**3. Методика підготовки та проведення інформативних видів навчальної роботи** (основні поняття теми: лекція (організація добору інформації, види лекцій, розподіл часу на викладання інформації у ході лекцій, ораторське мистецтво викладача) та семінарські заняття).

**4. Методика проведення практичних занять** (основні поняття теми: ділова або дидактична гра; практичний тренінг; лабораторні роботи).

**5. Методика підготовки та проведення оцінювання знань** (основні поняття теми: види контролю за метою, розроблення тестів, підготовка та проведення контрольних робіт, підготовка та проведення іспитів, заліків).

**6. Методика організації СРС** (основні поняття теми: психолого-педагогічний аспект проблеми самостійності; СРС як категорія педагогіки; види і типи СРС у виші; методична організація СРС в університеті).

**7. Методика проведення курсового та дипломного проектування** (основні поняття теми: види проектів, керівництво проектами, план організації проектування, підготовка та захист проектних робіт).

**8. Методика організації студентських практик** (основні поняття теми: види практик – навчальна та виробнича, етапи практик).

**9. Методика організації та проведення стажування магістрів** (основні поняття теми: педагогічна практика магістрів у межах випускової кафедри – види практичної роботи).

**10. Методичні особливості організації навчального процесу у групах з іноземними студентами** (основні поняття теми: адаптація навчального матеріалу до сприйняття його іноземними студентами, організація індивідуальних консультативних занять з профільних дисциплін, диференціація під час підготовки та проведення заходів контролю іноземних студентів).

**11. Методика організації наукової діяльності студентів і магістрів** (основні поняття теми: форми підготовки науково-педагогічних кадрів: магістратура, аспірантура, докторантура; вимоги до виконання випускних магістерських робіт та кандидатських дисертацій).

Слід зазначити, що кожна теоретична тема має знайти свій вираз у практиці студента. Так, наприклад, під час вивчення теми “Організація навчального процесу в умовах КМС” магістрантам слід надати можливість ознайомитись з видами кафедральної документації й опрацювати елемент складання робочої навчальної програми. Після лекції за темою “Методика підготовки та проведення інформативних видів” можна запропонувати практичне заняття з відпрацювання риторичних прийомів у ході лекційного викладу. Таким чином, виявляючи творчість та ініціативність, викладач має не лише зацікавити магістрантів, але й довести їм важливість професійної педагогічної підготовки у подальшій викладацькій діяльності.

Оскільки навчальний процес вищої школи відбувається відповідно до засад Болонського процесу, особливо важливим вважається ознайомлення магістрантів з організацією роботи викладача вишу в умовах КМС. Проблема підготовки магістрів до педагогічної діяльності виявляється в тому, що студенти-магістранти 2010 р. випуску більшості університетів навчаються за семестрово-заліковою системою, але якщо вони оберуть у

майбутньому шлях викладацької діяльності, то мають уміти організувати викладання фахової дисципліни за умовами КМС. Саме тому важливою умовою успіху майбутнього викладача є не лише ознайомлення його із загальними видами викладацької діяльності: науковою, організаційно-методичною та науково-методичною, виховною, громадською, але й вироблення вмінь магістранта будувати систему викладання дисципліни за вимогами КМС.

Перш за все, шляхом зіставлення семестрово-залікової та кредитно-модульної систем організації навчального процесу слід визначити різницю у завданнях, підготовці навчального матеріалу, діяльності викладача, участі студента, ролі індивідуалізації, особливостях темпу, умов та часу учіння, ролі свободи дій та транспортабельності, процесах засвоєння та контролю знань [1, с. 157–160]. Магістранти мають засвоїти, що за КМС студент є не об'єктом, а суб'єктом навчання й виступає “замовником” освітніх послуг, а тому має право бути обізнаним з програмою дисципліни на початку її викладання. Тобто методично правильною буде така організація викладання дисципліни з боку викладача, коли студентам повідомляються не лише зміст програми, але й визначається курс лекцій і практичних занять (повідомляються їхні форми), а також види самостійної роботи (реферат, доповідь, аналіз тексту, складання питань тощо) до кожної теми змістового модуля з визначенням їхньої кредитної вартості (кількість балів за вид роботи) та строків виконання.

Слід зазначити, що така організація навчальної роботи підвищує мотивацію діяльності студента, але лише в тому випадку, коли викладач володіє відповідною методикою викладання дисципліни.

Методичне мистецтво викладача полягає в умінні правильно організувати навчальний процес як в аудиторії, так і поза нею.

Оскільки самостійна робота студента за КМС має становити від 50% до 2/3 навчального часу, то діяльність студентів повинна мати певні елементи на занятті і продовжуватися після цього. Таку роботу педагог ретельно сплановує методично і продумує організаційно. Її складовими є навчально-методичний пакет для студента з опанування конкретною дисципліною;

- програма з чітким визначенням змісту та обсягу аудиторної й позааудиторної навчальної роботи;
- основні поради студентам щодо вивчення конкретної дисципліни (у письмовій формі);
- добірка контрольних завдань, запитань і тестів для самоперевірки;
- перелік літературних джерел та їх окремі примірники, що сприяють вивченню дисципліни;
- методичні рекомендації щодо вивчення окремих тем чи напрацювання практичних навичок;
- перелік питань, що виносяться на семінарські заняття;



- перелік тем рефератів;
- вимоги до оцінювання знань із дисципліни.

Слід зазначити, що необхідність стимулювання студента виявляється тим меншою, чим краще педагог володіє засадами методики викладання у вищій школі і чим вищий рівень якості методики викладання ним фахової дисципліни.

**Висновки.** Проблема викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу для магістрів непедагогічних вищих навчальних закладів не вичерпується малим обсягом навчального навантаження й особливістю складання навчальних планів підготовки фахівця у відповідній галузі. Ця проблема виявляється у недостатній професійній підготовці викладацького складу кафедр, які забезпечують педагогічну підготовку у вишах, оскільки невелика кількість аудиторних годин не дає можливості створення колективу достатньо високого професійного рівня. Таким чином, крім педагогічних дисциплін, для забезпечення відповідного рівня навчального навантаження викладачі-фахівці з педагогіки змушені замість підвищення свого фахового рівня опановувати додаткові дисципліни.

Цю проблему можна вирішити, якщо у кожному університеті у програмі підготовки магістрів з кожної спеціальності ввести дисципліну “Методика викладання у вищій школі” як обов’язкову для засвоєння магістрантами методичних основ викладання у вищих навчальних закладах.

#### **Література**

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістр. / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В.М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
3. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З.І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.

РЕПКО І.П.

### **ОБЛІК РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ: ДОСВІД НАРОДНИХ ШКІЛ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ ст.**

У ХХІ ст. дидактика намагається чітко управляти навчальним процесом на всіх його етапах – від розробки мети, завдань та змісту до перевірки результатів. Проблема контролю належить не тільки до найбільш актуальних дидактичних проблем. Контроль є об’єктом вивчення різних наук. Термін “контроль”, як відомо, має французьке походження і в перекладі означає “список, який ведеться у двох примірниках”. З 80-х рр. ХХ ст. з’являється термін “контроль за навчально-пізнавальною діяльністю учнів” (М. Сорокін, М. Ярмаченко); з 90-х рр. – “контроль і оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів” (М. Фіцула); “контроль успішності учнів” (І. Підласий); на початку ХХІ ст. – “контроль (оцінка) навчальних досягнень учнів” (В. Лозова, Г. Троцько). Проблема контролю на-

вчальних досягнень знайшла відображення також у працях російських учених, зокрема В. Харламова. Організація контролю за навчальною діяльністю учнів початкової школи стала предметом вивчення О. Савченко.

Слід зазначити, що більшість дослідників визначає компонентами контролю перевірку (виявлення знань, умінь, навичок) та облік (фіксацію результатів оцінювання у вигляді балів) у шкільній документації.

**Мета статті** – розкрити досвід, накопичений у народних школах України у другій половині XIX ст., яке характеризується перебудовою системи народної освіти в цілому і початкової зокрема щодо обліку результатів навчальних досягнень учнів.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що у зазначений період всі типи народної школи у своїй роботі керувалися певними документами, які детально регламентували питання контролю навчальної діяльності учнів та визначали документи обліку й фіксації результатів (табл. 1).

Таблиця 1

**Основні нормативні документи та їх зміст  
щодо обліку результатів навчальних досягнень  
учнів народних шкіл України у другій половині XIX ст.**

<i>Нормативний документ</i>	<i>Основний зміст</i>
Правила іспитів у повітових училищах і гімназіях, 1837–1846 рр.	установлено умови видання атестатів
Положення про початкові народні училища, 1864 р.	установлено єдині вимоги до проведення перевідних та випускних іспитів (термін, хід, перелік предметів для випускних іспитів та форми їх проведення (письмова, усна), завдання, склад комісії, вимоги до документації іспитів)
Правила для надання свідоцтв про знання курсу початкового училища особам, які бажають при відбуванні військової повинності скористатися пільгами, встановленими пунктом 4 статті 56 Статуту про військову повинність, 1874–1885 рр.	уточнено умови проведення лише випускних іспитів (коло шкіл, які мають право випуску учнів, термін їх проведення, склад екзаменаційної комісії, предмети, які підлягали перевірці, вимоги до завдань, форми і послідовність проведення іспитів, перелік звітної документації, вимоги до присутніх на іспиті)
Інструкція для двокласних і однокласних училищ Міністерства народної освіти, 1875 р.	уведено видачу свідоцтв про закінчення однокласного чи двокласного училища хлопцям і дівчатам

Але, по-перше, ці документи стосувалися лише двох його видів – попереднього (у тих початкових навчальних закладах, де існували вступні іспити) і підсумкового (умови й вимоги випускних іспитів були встановлені для всіх типів народної школи, перевідних – тільки в повітових, міських за “Положенням ...” 1872 р. і в ремісничих училищах).

По-друге, затверджувалися вони у різні періоди, і тому поява таких регламентних документів відбувалася не обов’язково відразу після створення нового типу початкових навчальних закладів.

Що стосується поточного контролю, то слід зазначити, що основним документом, призначеним для реєстрації його результатів у нижчих навчальних закладах, був класний журнал, передбачений статутом 1828 р., “Інструкціями...” для “зразкових” і міських училищ та “Правилами про іспити учнів ремісничих училищ...”, у якому викладачі відзначали оцінки, одержані вихованцями, відсутніх на заняттях, а також те, що було викладено на кожному уроці. У міських училищах, окрім того, існував і так званий “штрафний” журнал для запису провин учнів; у ремісничих училищах також використовувалося два журнали: у першому відповідні записи робили викладачі загальноосвітніх дисциплін, а в другому – керівник практичних робіт у майстернях (майстер); у тому випадку, коли майстер був неграмотним, останній журнал доручалося вести одному з учителів загальноосвітніх предметів “під диктовку майстра” [2, с. 1596].

З плином часу була запроваджена практика, згідно з якою вчителі початкових шкіл, підпорядкованих повітовій училищній раді, зобов’язувалися після завершення навчання подавати класні журнали до цієї ради, а остання використовувала їх, складаючи щорічний звіт. Про це, наприклад, свідчать архівні дані про роботу навчальних закладів Валківського повіту Харківської губернії [6, арк. 5].

Другим документом поточного контролю був учнівський щоденник, але використовувався він лише в окремих типах народної школи.

Так, згідно з “Інструкцією для міських училищ за положенням з 1 травня 1872 року”, такий документ міг застосовуватися у цих навчальних закладах, якщо педагогічна рада визнає це доцільним: “Для запису домашніх завдань у старших відділеннях 1-го класу і у всіх відділеннях наступних класів можуть бути введені щоденники, подібні тим, які існують у середніх навчальних закладах” [2, с. 1595]. Оскільки “Інструкція...” не містила більше ніяких інших указівок щодо щоденника, розглянемо його призначення у середніх навчальних закладах, за прикладом яких цей документ міг упроваджуватися у практику роботи міських училищ.

У гімназіях, прогімназіях і реальних училищах щоденник (“зошит для записування учнями уроків”), згідно з циркуляром по Міністерству народної освіти, почав використовуватися з 1872 р. і призначався для того, щоб “надати батькам можливість щоденно слідкувати за уроками, які призначаються упродовж тижня їх дітям”. Одночасно в циркулярі підкреслювалося, що в цих “зошитах усе повинно записуватися самими учнями, а самі зошити, з належним підписом в означеному місці батьків, повинні щотижнево по понеділках подаватися класному наставнику”. Отже, в середніх навчальних закладах, а згодом і в міських училищах щоденник спершу призначався для того, щоб вихованці записували в ньому завдання, призначені для виконання вдома, а батьки мали можливість контролювати виконання цих завдань.

Однак уже незабаром функції щоденника розширилися, про що, наприклад, свідчать звіти класних наставників харківських гімназій: у них почали з’являтися повідомлення батькам про успіхи і поведінку їх дітей,

провини і вади характеру; у разі необхідності за допомогою щоденника батьки запрошувалися до навчального закладу для обговорення спільних заходів педагогічного і батьківського впливу на особистість дитини тощо.

В урядових і міністерських документах, які регламентували діяльність повітових училищ, ніяких посилань на щоденник не містилося, однак, незважаючи на це, в частині з них вони все-таки використовувалися. Ініціатором їх упровадження виявилися педагогічні колективи цих навчальних закладів, а перші відомості про їх застосування належать до періоду, який передував міністерському циркуляру про “зошити для записування учнями уроків” у гімназіях, прогімназіях та реальних училищах.

Про це свідчить одне з повідомлень про роботу початкових навчальних закладів, надруковане в “Журналі для батьків” 1865 р.: “З метою поліпшення успіхів учнів повітових училищ члени ради ухвалили: ... запровадити зошити, до яких кожний викладач заносив би відмітки про старанність учня одразу після перевірки його знань. У цих зошитах штатний доглядач і викладачі будуть відмічати свої зауваження, якщо визнають це за потрібне, стосовно поведінки учня, його здібностей, успіхів тощо. У цих же зошитах слід повідомляти батькам, що вони можуть звертатися до викладачів за порадами щодо заходів, спрямованих на виправлення поведінки й успіхів дітей” [5, с. 92].

Отже, щоденник як документ реєстрації результатів поточного контролю навчальної діяльності учнів у досліджуваній період існував у міських за “Положенням...” 1872 р. і подекуди в повітових училищах. Що ж до інших типів народної школи, то нами не знайдено жодних даних про застосування в них документів такого виду.

Результати періодичного контролю навчальної діяльності учнів у повітових, міських та ремісничих училищах реєструвалися у спеціальних відомостях, які у першому зазначеному типі початкових навчальних закладів складалися вчителями щомісячно, а у двох останніх – чотири рази на рік.

У цих відомостях відзначалися успіхи в навчанні, виявлені вихованцями за минулий період, та кількість пропущених уроків; у повітових училищах, окрім того, кожний із викладачів оцінював також “старанність, здібності і поведінку” учнів, і всі ці показники, як зазначав параграф 99 статуту 1828 р., бралися штатним доглядачем “до уваги при переведенні учнів у старші класи та при наданні тим, хто завершує курс, належних їм свідоцтв” [4, с. 30–31].

На відміну від повітових училищ, у міських та ремісничих оцінка з поведінки визначалася педагогічною радою, а старанність та здібності, як окремі складові навчальної діяльності підлітків, не оцінювалися.

Оцінювання успіхів, виявлених учнями впродовж відповідного періоду, здійснювалося викладачами на підставі поточних оцінок, хоч учителям міських за “Положенням...” 1872 р. училищ у цьому плані і надавалися певні поради: “Виставлені у класних журналах за окремі відповіді учня відмітки не завжди є показником його знань або успіхів, а оцінюють, у першу чергу, виконання уроку учнем, тому можуть мати значення заохочення за старанність або осуду за лінощі та неохайність... Відмітки ж, які ста-

вляться за чверть року, ...мають інший характер: вони визначають результат занять учня, отже, рівень знань, набутих ним у цей період часу, і залежать, у першу чергу, від того, у якому напрямку – до кращого або гіршого – спостерігався рух успіхів учня” [2, с. 1596–1597].

У міських та ремісничих училищах оцінки, одержані за чверть, разом із “зауваженнями педагогічної ради” заносились також до “особливого білета”, тобто табеля, який видавався кожному з вихованців для ознайомлення з ним батьків або опікунів [2, с. 1595–1596]. Водночас у парафіяльних та “зразкових” училищах, церковнопарафіяльних школах та школах грамоти ніяких документів, аналогічних табелю, не існувало (як і четвертних або місячних училищних відомостей). Що ж до повітових училищ, то, з одного боку, історико-педагогічна література містить дані про використання табеля у практиці роботи навчальних закладів цього типу, але з іншого – його наявність не регламентувалася жодними міністерськими документами, про що, наприклад, безпосередньо свідчить постанова педагогічної ради Белгородського повітового училища (Харківський навчальний округ) щодо запровадження “щомісячних повідомлень батькам малоуспішних учнів відомостей про їх успіхи та поведінку з тим, щоб батьки звертали більше уваги на їх домашні заняття” [5, с. 92].

Отже, розглянувши засоби поточного і періодичного контролю у початкових навчальних закладах, дійшли таких висновків.

Документами, у яких реєструвалися оцінки, одержані в процесі поточного контролю, були класні журнали; у міських за “Положенням...” 1872 р. училищах і в частині повітових існували і щоденники (“зошити для записування уроків”). Результати періодичного контролю у повітових, міських та ремісничих училищах заносилися до “спеціальних відомостей”, а у двох останніх типах навчальних закладів, окрім того, – і до “особливого білета”, тобто табеля, який видавався вихованцям для ознайомлення з ним батьків, що видно з табл. 2.

Таблиця 2

**Характеристика документів поточного та періодичного контролю у початкових навчальних закладах України другої половини XIX ст.**

ДОКУМЕНТ	Типи закладів						
	Парафіяльні училища	Повітові училища	“Зразкові училища”	Міські училища	Церковно-парафіяльні школи	Школи грамоти	Нижчі ремісничі училища
документи для реєстрації поточних оцінок							
класні журнали	+	+	+	+	+	+	+
щоденники		+		+			
документи для реєстрації підсумкових оцінок							
спеціальні “відомості”		+		+			+
“особливий білет” – табель				+			+

Що ж до підсумкового контролю, то правила випускних іспитів були встановлені для всіх типів народної школи, а перевідних – лише для повітових, міських за “Положенням...” 1872 р. та ремісничих училищ. В інших же початкових навчальних закладах (зокрема, у парафіяльних училищах, церковнопарафіяльних школах та школах грамоти) вони здійснювалися на основі сталої практики вчителями або членами повітових чи єпархіальних училищних рад.

Головною умовою переведення учнів до старших класів та надання атестатів випускникам слугував “середній вивід”, який повинен бути не менше ніж 3; з окремих предметів допускалась наявність двійок, а з деяких – навіть одиниць. Разом з тим ст. 15 “Правил...” зазначала: “Якщо учень, який одержав ... в остаточному середньому виводі не менше ніж “3”, має із закону Божого, російської мови або арифметики “1”, то він не удостоюється переведення або одержання атестата”.

Після завершення всіх іспитів штатний доглядач вносив на розгляд педагогічної ради пропозиції щодо остаточних оцінок кожного учня з курсу кожного предмета, які, з одного боку, враховували успіхи учнів упродовж навчального року (“вивід середніх чисел із щомісячних оцінок викладачів”), а з іншого – відповіді на іспиті. Далі для кожного учня обчислювався “середній вивід”, який слугував критерієм для переведення до наступного класу або удостоєння атестата і становив середнє арифметичне оцінок з усіх предметів.

Перші відомості про упровадження свідоцтв випускникам початкових шкіл з’являються лише на початку 60-х рр. XIX ст., і ініціатива в цьому питанні належала не Міністерству народної освіти, а губернським директорам училищ. При цьому підкреслимо, що вимоги для одержання свідоцтв були нерівнозначними. В одних місцевостях вони надавалися тільки за умови “задовільного знання курсу ... парафіяльних училищ”, а в інших, як наприклад, в Олександрівському повіті Катеринославської губернії, де працював М. Корф, їх отримували всі без винятку вихованці, які завершили навчання (щоправда, “без зазначення успіхів у навчанні”). Але в результаті ця різниця не мала особливого значення, оскільки свідоцтво про завершення курсу початкової школи у той час не надавало ніяких пільг чи переваг їх власникам [1, с. 14].

Після іспиту екзаменаційний список і протокол із висновком комісії надсилалися до повітової училищної ради, яка на їх підставі виготовляла свідоцтва.

Ці правила, уведені в дію 1874 р. “у вигляді досліду”, з часом зазнали деяких змін і доповнень. По-перше, на початку 1880-х рр. міністр народної освіти дозволив складати випускні іспити не тільки юнакам, а й дівчатам. Маючи задовільний результат іспиту, вони також почали одержувати свідоцтва із зазначенням місця і часу навчання та успіхів, виявлених за кожним із предметів.

При цьому слід зазначити, що у зразкових однокласних училищах правила мало чим відрізнялися від установлених для парафіяльних учи-

лиц. Так, §34 “Інструкції...” взагалі проголошував, що “особам чоловічої статі, які завершили курс в однокласних училищах, іспит здійснюється і свідоцтва видаються за правилами, виданими Міністерством народної освіти 15 жовтня 1874 року” для парафіяльних училищ [3, с. 1701].

Що ж до двокласних “зразкових”, то, по-перше, склад екзаменаційної комісії у них дещо відрізнявся від рекомендованого для парафіяльних училищ (до нього входили законовчитель і всі вчителі, а також почесний блюститель, “якщо такий є”; крім того, надалі було визнано за доцільне, щоб на іспиті, “по можливості”, був присутнім і інспектор народних училищ) [3, с. 1701]. По-друге, із самого початку правила дозволяли надавати після завершення курсу відповідні свідоцтва і дівчатам (як у однокласних, так і в двокласних училищах). По-третє, остаточний висновок про надання свідоцтв на підставі екзаменаційного списку і протоколу екзаменаційної комісії надавала не повітова училищна рада, а інспектор народних училищ, оскільки саме йому були підпорядковані ці навчальні заклади. У всьому ж іншому правила випускних іспитів у двокласних “зразкових” училищах зберігалися зі встановленими раніше для парафіяльних.

Відповідно до встановлених правил, підставою для надання атестатів або свідоцтв випускникам усіх типів народної школи слугували результати іспитів. Окрім того, в повітових, міських і ремісничих училищах до уваги бралися і річні оцінки, які в першому з цих навчальних закладів становили середньоарифметичне число із щомісячних оцінок, а в двох останніх визначалися шляхом оцінки динаміки успіхів вихованців у період від першої чверті навчального року до останньої, що видно з табл. 3.

Таблиця 3

**Підстави для надання атестатів або свідоцтв випускникам усіх типів народної школи України у другій половині XIX ст.**

Підстава	Тип народної школи						
	Парафіяль- льні училища	Повітові училища	“Зразкові” училища	Міські училища	Церковно- парафія- льні шко- ли	Школи грамоти	Нижчі ремісничі училища
Іспит	+	+	+	+	+	+	+
Річна оцінка		+( середнє арифметич- не число із щомісячних оцінок)		+( динамі- ка успіхів учня – оцінка за чверть)			+( динаміка успіхів учня – оцінка за чверть)

**Висновки.** Аналіз історико-педагогічної літератури та архівних матеріалів дозволив виявити, що в другій половині XIX ст. всі типи народної школи у своїй роботі керувалися певними документами, які регламентували питання контролю навчальної діяльності учнів, але стосувалися вони лише двох його видів: попереднього і підсумкового. Питання поточного і періодичного контролів, на відміну від цього, залишалися поза увагою Мі-

ністерства народної освіти і опрацьовувалися тільки окремими фахівцями, які час від часу надавали конкретні рекомендації вчителям у періодичних педагогічних виданнях.

### **Література**

1. Извлечение из отчетов гг. директоров училищ Воронежской и Орловской губерний // Журнал для родителей и наставников. – 1864. – Т. 2. – № 14. – Отд. 3. – С. 12–14.
2. Инструкция для городских училищ по положению 31 мая 1872 г. // Фальборк Г. Настольная книга по народному образованию / Г. Фальборк, В. Чарнолуцкий. – СПб. : Тип. Б.М. Вольфа, 1904. – Т. 3. – С. 1589–1613.
3. Инструкция для двухклассных и одноклассных сельских училищ Министерства народного просвещения // Фальборк Г. Настольная книга по народному образованию / Г. Фальборк, В. Чарнолуцкий. – СПб. : Тип. Б.М. Вольфа, 1904. – Т. 3. – С. 1697–1705.
4. Правила испытания в уездных училищах и гимназиях // Журнал Министерства народного просвещения. – 1837. – Ч. 13. – Отд. 1. – С. XXX–XXXVII.
5. Собрание учителей Пермских уездных и приходских училищ // Журнал для родителей и наставников. – 1865. – Т. 4. – № 21. – Отд.: “Смесь и известия”. – С. 92–93.
6. Фонд 636. “Валковский уездный училищный совет”. – 1886. – Оп. 1. – № 41: “Дело о классных журналах народных школ Валковского уезда Харьковской губернии”. – 16 арк.

РОЗУМНА Т.С.

## **ДІАЛОГ ЯК ФОРМА ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

У сучасній Україні йде становлення нової системи освіти, орієнтованої на вступ до світового освітнього простору. Цей процес супроводжується постійними інноваційними змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу, а отже, і в системі сучасної освіти. Зміст освіти збагачується новими процесуальними вміннями, розвитком здібностей оперувати інформацією, творчим вирішенням проблем, акцентом на індивідуалізацію освітніх програм. А отже, найважливішою складовою педагогічного процесу стає інтерактивна взаємодія педагога з учнями, яка саме впроваджує особистісно орієнтований підхід у навчанні.

Білоруський науковець С. Кашлев під інтерактивною взаємодією розуміє підсилену цілеспрямовану діяльність педагога та учнів з організації взаємодії між собою з метою розвитку [3, с. 21].

На думку Л. Павлової, інтерактивна взаємодія – це суб’єкт-суб’єктне комунікативне поле, організоване в освітньому просторі школи, що стимулює потреби його учасників (і дітей, і педагогів) до самоактуалізації та самореалізації здібностей і можливостей [5, с. 3].

Специфіка інтерактивної взаємодії, з погляду Л. Павлової, полягає в тому, що вона являє собою особливе комунікативне поле, у якому суб’єкти, що взаємодіють, спілкуються в режимі діалогу. Діалог у цьому випадку є засобом пізнання дійсності й особливим середовищем розвитку, що забезпечує суб’єктно-сміслову поле спілкування, рефлексію та саморефлексію, самореалізацію особистості.



Сутність будь-якого діалогу гуманістична, оскільки діалог передбачає унікальність суб'єктів та їхню принципову рівність, варіативність поглядів кожного, орієнтацію кожного суб'єкта на сприйняття, розуміння та активну інтерпретацію точок зору іншими суб'єктами. Отже, інтерактивна взаємодія може бути наявною в спілкуванні, де є рівноправ'я взаємопов'язаних суб'єктів, тобто в діалозі.

Інтерес до вивчення діалогічних відносин постійно зростає в умовах глобалізації, у зв'язку з процесами інформатизації, перспективами культурного, науково-технологічного процесу. Діалогізація суспільного життя охоплює багато галузей людської діяльності, діалог вивчають не лише філософія, логіка, етика, соціологія, а й культурологія, педагогіка, психологія, семіотика та інші науки.

З. Абасов вважає, що в основі діалогу лежать принципи довіри та співпраці [1, с. 22]. На думку В. Горшкової, діалог є універсальним методом дослідження розвивальної системи міжсуб'єктних відносин [2, с. 58]. Ми розглядаємо діалог як форму інтерактивної взаємодії викладача та студентів, яка забезпечує взаємообмін навчальною інформацією, поглядами, позиціями та сприяє засвоєнню соціального досвіду в умовах співпраці.

**Мета статті** – розглянути функції, джерела, класифікації діалогу як форми інтерактивної взаємодії та рівні сформованості діалогічності.

Науковці виокремлюють інтелектуальну, емоційну та соціальну функції діалогу. Інтелектуальна функція передбачає, що результатом діалогу є розумовий розвиток учнів (надання їм знань, їх систематизація, оволодіння раціональними способами розумової діяльності, розвиток пам'яті, інтелектуальних умінь). Наприклад, коли вчитель ставить запитання: “Чому?”, “Коли?”, “Як?”, – він намагається розвинути здатність учнів кодувати інформацію, вміти використовувати наявні знання.

Емоційна функція полягає в тому, що під час діалогу набувають розвитку:

- комунікативні емоції (бажання спілкуватися, ставити запитання, ділитися думками; почуття симпатії, поваги);
- гностичні емоції (прагнення зрозуміти, почуття подиву, радість відкриття істини, насолода при пізнанні нового);
- глористичні емоції (бажання досягти успіху, почуття гордості);
- праксичні емоції (захопленість роботою).

Соціальна функція діалогу передбачає, що суб'єкт діалогічної взаємодії займає активну позицію та прагне змін в особистому житті. Ця функція пов'язана з системою цінностей особистості, але для навчального діалогу головними є інтелектуальна та емоційна функції.

Джерелами діалогу є:

- діалогічність внутрішнього світу людини;
- розвинуті соціальні почуття як прихована форма “переддіалогу” (когнітивні та емоціональні компоненти);
- соціальні відносини, які характеризують колектив;
- ціннісне ставлення людини до людини;
- наявність різних позицій – від несумісності точок зору до узгодженості думок (бесіда, яка будується на запитанні-відповіді, не відкриває внутрішньої природи діалогу);

– можливість вираження вільної думки та розуміння індивідуального внеску особистості в розвиток діалогу.

На основі розглянутих функцій та джерел діалогу можна перейти до наступного кроку – розгляду різних підходів щодо класифікацій діалогу.

В. Назарова у своєму науковому дослідженні виділяє таку типологію діалогів:

- мотиваційний (інтерес учасників до теми розмови і діалогічної форми спілкування);
  - критичний (критичне розуміння змісту, гіпотетичність пропонованих рішень);
  - рефлексивний (зворотний зв'язок між учасниками);
  - конфліктний (суперечне ставлення людини до себе, своєї участі в діалозі);
  - автономний (мовчазна участь у діалозі);
  - що самореалізується (ствердження себе в очах інших людей, розкриття потенційних можливостей);
  - змістоутворювальний (пошук змісту, системи цінностей);
  - духовний (глибоке розуміння предмета розмови і співрозмовника)
- [4, с. 124].

В. Седов класифікує діалоги в освіті за предметами обговорення та виокремлює інформаційний, конструктивний, пізнавальний, моральний та науковий діалоги.

Інформаційний діалог виникає між двома партнерами, один з яких володіє інформацією (знанням), а інший цього знання не має. Інтерпретаційний діалог виникає за умови, що обидва партнери володіють інформацією, але є деякі відмінності в розумінні (інтерпретації) цього знання.

Діалог, у якому один із суб'єктів (викладач) відіграє провідну роль, допомагає відпрацьовувати та коректувати знання, систематизувати навчальний матеріал. У діалогах цього типу формуються загальнонавчальні вміння: слухати, ставити запитання, логічно будувати свою думку. Діалог на рівних сприяє визначенню теми, цілей навчальних занять, вирішенню завдань. Цей діалог буде можливим за умови, що обидва його учасники володіють однаковою інформацією, відкриті один одному, готові прийняти нове знання. Рівність позицій суб'єктів діалогу усуває причини сорому за своє незнання.

Конструктивний діалог – це така форма міжособистісного спілкування, коли шляхом взаємних зусиль приймають рішення, з якими погоджуються обидві сторони, які мають намір і далі працювати разом.

Пізнавальний діалог – це система запитань, моделей, позицій, які допомагають розкрити багатоваріантність ідеї, обміркувати проблему з різних сторін, виявити нові грані предмета. Пізнавальний діалог відбувається:

- між людиною, яка пізнає (студент, учень), та людиною, яка знає, володіє знанням (викладач, вчитель);
- між “колегами”, які володіють приблизно однаковим рівнем знань;
- між людиною, вченим та світом, культурою, природою.

Зміст пізнавального діалогу відрізняється такими компонентами:

- предмет обговорення містить невизначеність, звідси і завдання діалогу – здійснити перехід невизначеності у визначеність;
- кожен учасник діалогу пропонує власний варіант судження, виражає власну думку;
- кожен варіант судження збагачує контекст спільного мислення;
- у ході діалогу небажання слухати один одного змінюється зацікавленістю в судженнях іншого, взаємністю, відкритістю думок;
- виникає розуміння партнерів, їхня толерантність у різних змістових позиціях;
- діалог розвивається від правдоподібних думок через становлення сенсу до усвідомлення причетності, що і є справжньою філософською цінністю діалогу.

Моральний діалог формує ціннісні орієнтири та алгоритми поведінки. Людина оцінює навколишній світ і саму себе, минуле, теперішнє, майбутнє з погляду моральних цінностей.

Предметом обговорення наукового діалогу є невирішене питання або проблема. Суб'єкти наукового діалогу намагаються знайти щось спільне і мають обґрунтовану думку щодо вирішення проблеми [6, с. 131].

Перейдемо до розгляду рівнів сформованості діалогічності, тому що саме вона є одним із результатів інтерактивної взаємодії. В. Серіков виділяє такі рівні сформованості діалогічності:

1. Учасники діалогу впевнені, що існують лише правильні або неправильні відповіді. На своїй, як вони вважають, єдино правильній позиції вони жорстоко відстоюють свою думку і не бажають слухати партнера.

2. Усі сторони відчують одна одну, намагаються розкрити свою позицію, прагнуть до взаєморозуміння.

3. Існує здатність спільно народжувати нову істину під час роздумів, співпраці в діалозі. На цьому рівні діалогічності взаємодіють свідомість, цінності партнерів. Самоцінність власної позиції усувається на користь самоцінності взаємодії, при цьому можливе народження третьої позиції як результату спільного пошуку [7, с. 12].

Під час прямування до вищих рівнів сформованості діалогу викладач не може розраховувати на стихійну появу ситуації діалогічного спілкування на занятті. На перших етапах необхідно спеціально організовувати такі ситуації. Спочатку можна використовувати форми із заданими ролями, оскільки людині, яка навчається вільного діалогу, легше говорити, “ховаючись” за роль. Це можуть бути ділові ігри “Суд”, “Зустрічі на Олімпі”, “За сонечком”, “Хвилина на шум”, також викладач повинен враховувати обставини, які перешкоджають виникненню діалогу:

- можна розмовляти однією мовою, не розуміючи один одного;
- є люди, з якими діалог у принципі не є можливим:

1) одні із самого початку запрограмовані на суперечку, атаку (при неіснуючому ворогу), не бачать і не чують іншої людини, завжди розмовляють про своє і не звертають уваги на думки інших;

2) інші мають свідомість, яка скута страхом, вони бояться зазирнути в себе.

Отже, можна сформулювати правила ведення діалогу:

- потрібно бачити та чути свого опонента не як ворога, а як “іншого”;
- визнавати наявність існування іншої логіки, іншої мови, інших правил спілкування, тобто іншого типу відносин;
- витримувати паузи під час діалогу, тому що вони допомагають знайти несподіваний образ, активізувати підсвідомість, викликати іншу реакцію;
- не сперечатися, не переконувати, а визнавати свободу особистості;
- створювати таку свободу, яка не дає змоги диктувати, створювати відносини за типом “панування-підкорення”.

На нашу думку, використання цих правил у процесі педагогічної взаємодії дасть змогу змінити навчальну ситуацію таким чином, що викладач (вчитель) перетвориться на уважного та зацікавленого співрозмовника та співучасника процесу пізнання, тобто замість традиційного навчання організується навчання у взаємодії, а навчальні заняття будуються на основі інтерактивної взаємодії.

Діалогічна форма навчання передбачає, що кожен студент є самостійним, активним, відрізняється від інших. Вміння викладача створювати сприятливий емоційний клімат для навчання допомагає студентам краще сприймати навчальну інформацію. Викладачу, у свою чергу, небайдуже, як його розуміють студенти. Таке педагогічне спілкування дає позитивні результати: студенти вчать у викладача розуміти позиції учасників діалогу, визнавати їхню рівність, а також індивідуальну унікальність кожного партнера діалогового спілкування.

Ефективна педагогічна діяльність базується на принципах не просто спілкування, а діалогу. Звідси педагогічний діалог – це неконфронтаційний спосіб взаємодії між учасниками педагогічного процесу (викладач-студент, студент-студент, викладач-викладач), який орієнтується на інтелектуально-оцінний метод дискусійного обговорення нагальних педагогічних і соціокультурних питань, їх спільне рішення, у результаті якого відбувається особистісне та професійне становлення майбутнього спеціаліста. Тому розвиток особистості – це не лише формування вмінь слухати й розуміти, але й вміння вступати в діалог.

**Висновки.** У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури можна зробити висновок, що проблема інтерактивної взаємодії викладача з учнями до останнього часу не мала однозначного й аргументованого вирішення, хоча існує багато наукового матеріалу з різних аспектів педагогічної взаємодії. Інтерактивна взаємодія може бути реалізована у парадигмі особистісно орієнтованої освіти, яка стверджує ідеї партнерства, співпраці, діалогу, уваги до зростання особистості учня, а знання сутності діалогу (форми інтерактивної взаємодії), його функцій, джерел, правил, відмінностей освітнього діалогу сприяють формуванню розуміючого пізнання.

## Література

1. Абасов З. Диалог в учебном процессе / З. Абасов // Народное образование. – 1993. – № 3. – С. 22–28.
2. Горшкова В.В. Межсубъективные отношения в педагогическом процессе : дис. ... докт. пед. наук / В.В. Горшкова. – СПб., 1992. – 376 с.
3. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике / С.С. Кашлев. – Минск : Вышэйшая школа, 2004. – 117 с.
4. Назарова В.Д. Педагогическое обеспечение интерактивного взаимодействия преподавателей со студентами средних профессиональных образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук / В.Д. Назарова. – Улан-Удэ, 2007. – 182 с.
5. Павлова Л.Д. Методологічні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії / Л.Д. Павлова // Управління школою. – 2006. – № 13. – С. 2–15.
6. Седов В.А. Педагогические возможности диалога в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук / В.А. Седов ; РГПУ им. А.И. Герцена. – М., 2002. – 191 с.
7. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 11–16.

САНДОВЕНКО І.В., КНОДЕЛЬ Л.В.

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПУ ДО ВИЩОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ ТА КАНАДІ

У більшості країн хоча б одна людина з десяти є інвалідом з фізичними, розумовими або сенсорними порушеннями. У глобальному масштабі це становить близько 650 млн; 470 млн із них – це люди працездатного віку [9].

Незважаючи на доведену наявність потенціалу, інваліди недостатньо представлені в складі робочої сили, багато з них позбавлені можливостей мати гідну та продуктивну працю.

За даними Міністерства праці і соціальної політики України, 2 650 000 українців (а це більше ніж 5,7% від усього населення) є людьми з інвалідністю, і тільки 540 365 (38% людей працездатного віку) працюють. Згідно із законодавством, роботодавці зобов'язані виділяти до 5% робочих місць для осіб з обмеженою конкурентоспроможністю на ринку праці, водночас на практиці проблеми працевлаштування інвалідів вирішуються неефективно.

Досвід Канади – країни, яка однією з перших конституційно закріпила права людей з особливими потребами, – свідчить, що серед людей з інвалідністю рівень зайнятості зростає пропорційно рівню освіти; найбільший рівень зайнятості мають ті, хто здобув вищу освіту (далі – ВО). Оскільки зайнятість і прибуток безпосередньо пов'язані з освітою, то в канадців з вищим рівнем освіти більші прибутки. І хоча канадці з інвалідністю, які здобули вищу освіту, на ринку праці не мають усіх тих переваг, що їх отримують люди без інвалідності (їхній середній показник прибутку нижчий від аналогічного показника канадців без інвалідності), питання здобуття університетської освіти є актуальним [6].

Законами України “Про освіту”, “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” інвалідам гарантовано створення необхідних умов, які дають змогу вести повноцінний спосіб життя згідно з особистісними здібностями та можливостями. Інваліди мають переважне право вступу до вищих навчальних закладів. Однак одним із бар’єрів до вступу та успішного навчання у ВНЗ дітей-інвалідів є неадекватний рівень академічної підготовки в середній школі. Ця проблема поступово вирішується шляхом повного включення дітей-інвалідів: у загальноосвітні школи інтегровано 103 тис. дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі 45 тис. дітей-інвалідів; у 22 школах упроваджена інклюзивна освіта. У результаті ініційованих останніми роками Міністром освіти і науки України заходів зі створення умов для навчання дітей з особливими потребами кількість таких дітей, які вчаться у ВНЗ III–IV рівнів акредитації, збільшилася з 8315 у 2007 р. до 12 446 дітей у 2009 р. [4].

Україна співпрацює на міжнародному рівні у вирішенні проблем інклюзії людей з особливими потребами, зокрема, з Канадою. За фінансової підтримки Канадського агентства з міжнародного розвитку (КАМР) реалізується проект “Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні” (2008–2013). Проект має на меті змінити ставлення уряду, закладів освіти та неурядових організацій до людей з особливими освітніми потребами, шляхом представлення різних основоположних компонентів системи інклюзивної освіти, а саме: формування політики у сфері освіти та соціальних послуг, спрямованої на розбудову інклюзивної моделі освіти в Україні. Проект розвиватиме потенціал громадських організацій [2].

**Мета статті** – розкрити способи вирішення проблеми доступності ВО та конкурентоспроможності людей з особливими потребами в Україні й Канаді.

У 2008 р. темпи зростання індустрії туризму у світі становили 2%, і цей показник є значно меншим від 7% у 2007 р. Враховуючи економічний спад, Всесвітня туристична організація (ВТО) прогнозує застій чи навіть незначне зниження до 2% у міжнародному туризмі. Проте туризм – економічний сектор, який показав велику здатність протистояти економічним кризам у минулому. ВТО і Всесвітня рада з подорожей і туризму висловлюють упевненість у тому, що туризм подолає негаразди, як тільки економічна ситуація стабілізується. ВТО передбачає, що в довгостроковій перспективі індустрія туризму має потенціал для сталого економічного зростання, і вага цього економічного сектора як індустрії та роботодавця зростатиме.

Туризм є невід’ємною частиною економіки Канади і сприяє економічному зростанню в усіх галузях. Галузь туризму є однією з найбільш перспективних з погляду створення робочих місць (галузь демонструє сталий, хоча і не великий, щорічний приріст робочих місць, навіть незважаючи на світові виклики безпеці та економічну кризу). У секторі туризму Канади у 2008 р. працювали 1,75млн осіб (10,2% загальної кількості робочих місць) [7].

За даними Канадського статистичного офісу, частка туристської індустрії становить 2% ВВП країни. Величина прибутку галузі туризму Канади – це сумарна величина прибутку всіх туристичних регіонів країни. Одним з найрозвиненіших у цьому плані регіоном є Британська Колумбія. Британська Колумбія – одна з трьох провінцій з найбільшим відсотком працюючих у туристичній галузі, що поступається лише провінціям Онтаріо та Квебек [3].

У 2003–2015 рр. роботодавці Британської Колумбії повинні будуть заповнити більше ніж мільйон нових вакансій, включно з вакансіями в індустрії туризму. Проблема знаходження та утримання співробітників, як очікується, поглибитися за рахунок старіння населення і зниження коефіцієнта народжуваності та імміграції. У 2001 р. в Британській Колумбії, незважаючи на проблеми, пов'язані з пошуком нових співробітників та збереженням наявного кадрового потенціалу, були фактично найняті лише 44% з 290 880 працездатних людей з особливими потребами.

Небажання наймати людей з особливими потребами часто ґрунтується на міфах, неправильних настановах та нестачі інформації. Проте практика показала, що люди з особливими потребами – компетентні, надійні та працелюбні. Згідно з результатами нещодавно проведеного дослідження, ініційованого урядом Британської Колумбії, 90% людей з особливими потребами виконують свої трудові обов'язки не гірше або навіть краще за своїх колег, що не мають інвалідності; 86% – відвідують роботу не гірше або навіть краще; 98% – не гірше або навіть краще слідкують за дотриманням правил техніки безпеки на робочому місці. У 90% роботодавців страхові видатки не змінилися, коли вони найняли людей з особливими потребами. Вартість переобладнання робочого місця у багатьох випадках мінімальна.

Наймаючи людей з особливими потребами, роботодавці вибудовують інклюзивне, ефективне і продуктивне трудове середовище для всіх працівників.

Люди з особливими потребами, що мешкають у Британській Колумбії, мають фактично однакові успіхи в навчанні, як і люди без інвалідності. Зокрема, 30 тис. осіб з особливими потребами мають диплом або сертифікат середньо-спеціальної та післядипломної освіти, 34 тис. закінчили коледж, а 28 тис. – університет [1].

Університети провінції Британська Колумбія визнають важливість ВО для людини і для економічного, соціального та культурного розвитку суспільства; а також право студентів на якісну ВО, результати якої будуть визнані суспільством. Автономність університетів дає змогу розробляти власну політику доступності для студентів з особливими потребами. Наприклад, в Університеті Ройал Роудс (Royal Roads University) з метою забезпечення рівних можливостей для успішного навчання вносять корективи щодо способів подачі матеріалу й системи оцінювання, водночас зберігаючи високі академічні стандарти. Використовуючи розроблені процедури, практики та ресурси, студенти, професорсько-викладацький склад,

управлінський і навчально-допоміжний персонал прагнуть забезпечити повне включення студентів з особливими потребами [5].

Школа туризму і готельного менеджменту Університету Ройал Роудс пишається членством у 19 професійних організаціях. Її студенти мають змогу ознайомитися з різноманітними програмами, що розробляються для людей з особливими потребами як для споживачів туристичних послуг, так і тих, хто шукає роботу в туристичній галузі. Так, на сайті *Готельної асоціації Альберти* розміщено інформацію про програму *Access Canada Rating Program*, яка ставить за мету зробити готелі Канади доступними для інвалідів, а персоналу надати змогу пройти спеціальні онлайн-курси. Канадська рада з людських ресурсів у галузі туризму пропонує скористатися пошуковою системою, де є окремий розділ для людей з обмеженими можливостями, які бажають знайти роботу в цій сфері.

На створення відповідних умов на робочому місці та у спільноті спрямовані програми й діяльність організацій, які забезпечують розробку та постачання відповідних допоміжних технологій. Наприклад, Програма “Послуги для дорослих” уряду Британської Колумбії забезпечує недієздатним дорослим, які навчаються, підтримку в освоєнні й використанні спеціальних адаптивних технологій. Крім того, дослідницька мережа *Adaptech Research Network* забезпечує розробку політики та технологічну підтримку співтовариству вищої освіти. Студентам з особливими потребами та їхнім педагогам надається інформація про доступні адаптивні технології. Для облаштування робочого місця людей з інвалідністю впроваджуються принципи універсального дизайну виробничого середовища, мобільні, комунікаційні, сенсорні технології.

Право на об’єднання, висловлення думки та діалог є основними елементами, які мають важливе значення для забезпечення включення проблем інвалідів до політики та програм соціально-економічного розвитку. Так, у 1986 р. в Канаді за ініціативою групи студентів з обмеженими можливостями була створена Національна освітня організація студентів інвалідів (NEADS) з метою допомогти студентам, надаючи їм інформацію й доступ до ресурсів і послуг, які належать до післясередньої освіти. Це мало сприяти пошуку обґрунтованого підходу до просування включення студентів з обмеженими можливостями до післясереднього освітнього середовища та проведенню науково-дослідних робіт щодо діяльності на підтримку досягнення цих цілей.

NEADS створила систему Інтернет-пошуку роботи (NOWS), де роботодавці можуть розмістити оголошення про вакансії й вести пошук готових до роботи кандидатів-інвалідів. Студенти та дипломовані спеціалісти з інвалідністю можуть зареєструватися і вести пошук вакансій в обраній сфері діяльності, а також надіслати свої резюме, які будуть розглядатись потенційними роботодавцями.

З моменту запуску системи NOWS у 2003 р. на сайті зареєструвались 1939 студентів і дипломованих спеціалістів з інвалідністю, представники 25 різних галузей індустрії; було подано 934 заяви про прийом на роботу.



Із 113 роботодавців, зареєстрованих на сайті, 8% – це компанії, які пропонують роботу в різних сферах туризму. Так, компанії Air Canada (найбільша канадська авіакомпанія) та Canadian Pacific Railway (Канадська тихоокеанська залізниця) пропонують роботу в секторі транспорту. В секторі подорожей, туризму і гостинності роботу пропонують авіалінія WestJet Airlines, літовище Edmonton International Airport, музей East Coulee School Museum, CHIP Hospitality, Casino Nova Scotia тощо [8].

Студентська молодь України також користується своїми громадянськими правами. Так, студентами і співробітниками Університету “Україна” у 2003 р. була заснована Всеукраїнська молодіжна громадська організація студентів-інвалідів “Гаудеамус”, яка набула статусу молодіжної у 2006 р.

Серед основних завдань організації: сприяння забезпеченню рівного доступу до навчання та безбар’єрності освітнього середовища; сприяння впровадженню новітніх освітніх технологій та засобів, що полегшують навчання інвалідів; покращення освітньої політики в Україні, соціальної адаптації і професійної реабілітації людей з особливими потребами; поліпшення соціального становища студентів з інвалідністю; допомога у працевлаштуванні та розвитку кар’єри випускників; сприяння в організації наукових та соціологічних досліджень з питань інвалідності [10].

Прикладом вирішення проблем інклюзії людей з особливими потребами в індустрії туризму України є видання у 2010 р. двох посібників для туристичних організацій та людей з особливими потребами.

Туристичний довідник “Львів доступний для всіх” має слугувати для осіб, які мають труднощі з пересуванням, особливо тим, які пересуваються на інвалідному візку; осіб з вадами слуху та зору, похилого віку і матерів з дітьми.

Перший в Україні посібник для професіоналів туристичного супроводу з роботи з різними категоріями інвалідів “Теорія і практика організації активного відпочинку та туризму для неповносправних “осіб” подає інформацію й поради для фахівців туристичного супроводу загального характеру, а також особливі вимоги до роботи з неповносправними особами; подає практичні рекомендації досвідчених фахівців, практиків туристичного супроводу й реабілітологів. Видання здійснене завдяки підтримці проекту “Мережа громадянської дії в Україні” (UCAN), що фінансується Агентством США з міжнародного розвитку (USAID) та впроваджується Інститутом сталих спільнот (ISC) [11].

**Висновки.** Дослідження показало, що вирішення проблем інклюзії можливе за умови співробітництва в партнерстві державних і приватних організацій, закладів освіти всіх рівнів, організацій студентів, ВНЗ і роботодавців, розробників адаптивних технологій. Досвід Канади у вирішенні проблем інклюзії людей з інвалідністю може бути ширше використаний в Україні, оскільки забезпечення рівних можливостей для всіх груп у суспільстві сприяє зміцненню демократії й соціальній єдності.

## Література

1. Recruiting and retaining persons with disabilities in British Columbia: an employer handbook. – Victoria B.C. – Ministry of Human Resources, 2004. – 36 p.
2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://209.85.135.132/...tent&id=18+National+Educational+Association+of+Disabled+Students>+Канада&cd=2&hl=ru&ct=clnk&gl=ua.
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://cthr.ca/en/research\\_publications/labour\\_market\\_information/labour\\_force\\_survey.aspx](http://cthr.ca/en/research_publications/labour_market_information/labour_force_survey.aspx).
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://galinfo.com.ua/news/64875.html>.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://myrru.royalroads.ca/files-myrru/File/Accessibility%20Policy.doc>.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20070222.htm>.
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ic.gc.ca/eic/site/dsib-tour.nsf/eng/h\\_qq00143.html](http://www.ic.gc.ca/eic/site/dsib-tour.nsf/eng/h_qq00143.html).
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.neads.ca/conference2008/en/report\\_online.php](http://www.neads.ca/conference2008/en/report_online.php).
9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.un.org.ua/ua/news/2009-12-03-4/>.
10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=69>.
11. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zaxid.net/newsua/2010/3/15/151218/>.

СКІРКО Р.Л.

## **ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Система вищої освіти України на сьогодні зазнає значних реформувальних: визначено й законодавчо закріплено стратегічні напрями її розвитку; вдосконалено методики та процедури контролю якості освіти; для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня й профілю підготовки затверджено систему стандартів, які містять вимоги до фахової компетентності та кваліфікаційної характеристики, системи діагностики якості знань майбутніх фахівців. Помітно змінюються орієнтири в бік демократії, піднесення авторитету особистості. Головним у підготовці фахівців з вищою освітою стає не стільки засвоєння ними певної інформації, скільки формування уміння орієнтуватися в ній, постійно навчатися, знаходити те, що необхідно для підвищення рівня кваліфікації, для вирішення нестандартних проблем у своїй професійній діяльності, що виникають у суспільстві, яке постійно реформується. Тому на перший план в організації навчання студентів виходить їх самостійна робота в позааудиторний час, питома вага якої значно зростає в системі Болонського процесу.

Кредитно-модульна технологія, яка лежить в основі цього процесу, має такі особливості: індивідуальний режим навчальної роботи, а саме ви-

вчення навчального матеріалу в особистому темпі; домінування самотійної пізнавальної діяльності; створення спеціальних дидактичних матеріалів для самотійної роботи; зміна функцій викладача (організація, керівництво, загальна орієнтація в навчальному матеріалі, консультування, контроль); зміна позиції студента (ініціативність у режимі роботи над навчальним матеріалом, самотійне планування своєї роботи, відповідальність за виконання намічених планів тощо).

Таку систему навчання можна назвати особистісно орієнтованою, оскільки вона спрямована на формування та розвиток студентів як суб'єктів навчального процесу, саморозвиток і самоактуалізацію майбутніх фахівців через індивідуалізацію та самотійну пізнавальну діяльність. У цьому разі зменшується частка участі викладача в спільній діяльності зі студентом. Від організаційної, планувальної та контрольної вона стає більш рекомендаційною й орієнтувальною, що сприяє підвищенню рівня розвитку самотійної роботи студентів у процесі пізнання нового, робить цей процес самокерованим та дає змогу займатися самонавчанням і в подальшому житті.

Аналіз наукової літератури дав змогу виділити основні підходи до визначення такого поняття, як “самотійна робота”. Так, деякі науковці стверджують, що самотійна робота – це: різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, які здійснюються ними на аудиторних заняттях і в позааудиторний час (Р. Нізамов, Н. Сагіна та ін.); різноманітні типи навчальних завдань, які виконуються під керівництвом викладача (М. Гарунов, Л. Зоріна, Н. Нікандров, П. Підласистий, М. Скаткін та ін.); система організації роботи, при якій управління навчальною діяльністю студентів відбувається за відсутності викладача і без його безпосередньої допомоги (В. Граф, І. Ільєсов, В. Ляудіс, Н. Сагіна, О. Чиж); робота студентів, яка проводиться за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів (С. Архангельський, Л. Деркач, Н. Сагіна, І. Шайдур та ін.). Актуальність проблеми оволодіння методами самотійної пізнавальної діяльності зумовлена тим, що в період навчання у вищому навчальному закладі закладаються основи професіоналізму, формуються вміння самотійної професійної діяльності. Особливо важливим є те, щоб майбутні спеціалісти, оволодіваючи знаннями та засобами їх здобуття, усвідомлювали, що самотійна робота покликана завершити виконання завдання інших видів навчальної діяльності. А. Петровський зазначав, що знання, які не стали об'єктом власної діяльності, не можуть бути достовірним досягненням особистості.

В. Козаков також вважає самотійну роботу студентів специфічним видом діяльності навчання, головною метою якого є формування самотійності суб'єкта, а формування його вмінь, знань та навичок відбувається опосередковано через зміст та методи всіх видів навчальних занять [3, с. 14–15]. Мета самотійної роботи студентів полягає в розвитку “такої риси особистості, як самотійність, а саме здатність організовувати та реалі-

зовувати свою діяльність без стороннього керівництва і допомоги” [3, с. 11].

Н. Лукінова вважає, що складність вивчення проблеми пов’язана з відсутністю єдиної наукової думки стосовно самостійної роботи студентів. Так, якщо самостійна робота – метод навчання, то її можна вважати засобом закріплення та тренування, вироблення вмінь і навичок. А якщо самостійна робота – форма організації навчальної діяльності студентів, то вона виступає засобом розвитку творчих здібностей та професійного мислення. Водночас у поглядах багатьох авторів спостерігаються деякі суперечності з приводу суті самостійної роботи студентів, недостатньо дослідженими залишаються питання класифікації й систематизації самостійних робіт, оволодіння майбутніми спеціалістами методами самостійної пізнавальної діяльності. Питання визначення критеріїв і рівнів сформованості пізнавальної самостійності майбутніх фахівців та методики їх проведення потребують свого вивчення. Крім того, аналіз вузівської практики засвідчує, що навчання спрямоване на формування знань, умінь і навичок студентів, а це, в свою чергу, створює суперечності між необхідністю розвитку широкої самостійності майбутніх фахівців у процесі пізнання, здібностей до такого пізнання і дійсним станом освітньої практики.

Отже, ми бачимо, що існує багато трактувань самостійної роботи студентів. Але якщо всі ці погляди об’єднати та виділити головне, то виходить, що (за визначенням Н. Лукінової) самостійна робота студентів – це основна форма організації навчання, яка включає різноманітні види індивідуальної й колективної навчальної діяльності, здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі. Метою самостійної роботи студентів є не тільки формування уміння самостійно поповнювати свої знання та вільно орієнтуватися в потоці наукової інформації, а й формування активності та самостійності як необхідної умови для подальшого самонавчання [5].

**Мета статті** – визначити основні наукові підходи щодо організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у системі позааудиторної роботи вищого навчального закладу.

Провідною ідеєю концепції нашого дослідження є положення про необхідність підвищення рівня професійної майстерності майбутніх спеціалістів в умовах позааудиторної роботи шляхом формування активної громадянської й життєвої позиції, всебічного розвитку особистості. Ми розглядаємо підготовку студентів у вищих навчальних закладах до професійної діяльності як цілісний педагогічний процес, в якому позааудиторна робота має створити розгалужену систему професійного самовираження майбутніх спеціалістів, 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 ба-

чення цього процесу на практиці втілюється у цілеспрямованій підготовці студентів до професійного діалогу, педагогічній підтримці особистісного саморозвитку майбутнього педагога, науково-педагогічному супроводі створення психолого-педагогічних умов формування професійної підготовки фахівців у позааудиторній роботі вищого навчального закладу. Необхідною умовою ефективної підготовки студентів до професійної діяльності є становлення й подальший розвиток їх взаємодії, співпраці та співтворчості з громадськими молодіжними, студентськими, профспілковими організаціями.

Активно використовуються в такій співпраці навчальні комп'ютерні програми, у тому числі гіпертекстові, мультимедіа, інтелектуальні. Лекції, представлені на аудіо- та відеокасетах, CD, електронні версії лекцій, розміщені на Інтернет-сайтах, дають змогу навчатися у двох режимах – інформаційно-довідковому та контрольному-навчальному. Існують такі форми самостійної роботи, як індивідуальна науково-дослідницька робота (публікації, участь у конференціях, олімпіадах та інших конкурсах) і робота в навчально-методичних кабінетах, лабораторіях у позанавчальний час, робота в інформаційних мережах і опрацювання додаткової літератури (остання відбувається без керівництва викладача). Одним із шляхів організації самостійної роботи студентів у позааудиторний час є залучення майбутніх спеціалістів до роботи в молодіжних організаціях та об'єднаннях. Позитивним у цьому є те, що в процесі роботи на рівні академічних груп, курсів, тренінгів підвищується професійний рівень самих студентів, а також соціальний статус і активність молоді. Серед найбільш активних молодіжних організацій Запорізького краю, в роботі яких брали участь майбутні фахівці вищих навчальних закладів міста, такі: Обласний центр молоді, Запорізька обласна ліга інтелектуального розвитку молоді, Запорізький обласний комітет молодіжних організацій та ін.

Головною метою створення таких структур є забезпечення ефективної взаємодії молодіжних організацій з різними підрозділами обласних, районних державних адміністрацій з питань молодіжної політики, молодіжного підприємництва і зайнятості; міжнародного співробітництва; розвитку дитячого руху та профілактики негативних явищ; патріотичного виховання та правової освіти; діяльності громадських радників посадових осіб обласної адміністрації тощо. На нашу думку, для того, щоб майбутній фахівець міг успішно вирішувати різні завдання та відповідати на складні запити часу, необхідно, щоб він: 1) умів сам формулювати й утримувати свою мету до її реалізації; 2) навчався моделювати власну діяльність, тобто виділяти умови, важливі для реалізації своєї мети; 3) розвивав увагу, пам'ять та процеси мислення; 4) умів оцінювати кінцеві та проміжні результати своїх дій; 5) мав необхідні навички та вміння для навчальної діяльності; 6) мав високий рівень особистої саморегуляції, високу самосвідомість, адекватну самооцінку, рефлексивність, організованість, самостійність, а також сформованість вольових якостей. Однак матеріали наукових досліджень свідчать про те, що навичками самостійної роботи, необхідни-

ми для успішного навчання у ВНЗ, володіють приблизно 25–30% студентів. Формування здібностей до самостійної навчальної діяльності – це не тільки умови, які були вже названі, а й позитивна навчальна мотивація та позитивне ставлення до навчання. Науковці (І. Зимня, І. Мостова, Ю. Опарін) розглядають проблему формування здібностей студентів до самостійної роботи як необхідну умову для розвитку позитивної навчальної мотивації й успішного, цілеспрямованого навчання, яке включає в себе: формування прийомів моделювання навчальної діяльності; усвідомлення раціональних прийомів роботи з навчальним матеріалом; розвиток уваги та пам'яті; оволодіння прийомами поглибленого та динамічного читання; складання планів своїх дій; конспектування; постановку та вирішення навчально-практичних завдань.

**Висновки.** Отже, на сучасному етапі розвитку вищої професійної освіти не зовсім доцільно акцентувати увагу на опануванні майбутнім фахівцем лише певною сукупністю знань, умінь і навичок. Кожному студентові як суб'єкту учіння необхідно прищепити вміння самостійно поповнювати свої знання, набувати й систематично вдосконалювати практичні навички та вміння самостійної пізнавальної діяльності. Важливо створити умови, що сприятимуть професійному становленню майбутніх фахівців. Для цього доцільно організувати самостійну пізнавальну діяльність студентів з використанням позааудиторних годин та залученням майбутніх спеціалістів до роботи в молодіжних організаціях та об'єднаннях.

#### **Література**

1. Антонюк М.С. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи / М.С. Антонюк // Сучасні педагогічні технології у вищій школі : наук.-метод. зб. – К., 1995. – С. 111–113.
2. Козаков В.А. Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособ. / В.А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – С. 112.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка : підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
4. Лукинова Н.Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития преподавательской деятельности студента / Н.Г. Лукинова. – Ставрополь, 2003.
5. Матеріали міністерства науки і освіти України щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–V рівнів акредитації. – К., 2003.
6. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С.М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 319 с.
7. Огнев'юк О.В. Принцип модульності в історії освіти / О.В. Огнев'юк, А.В. Фурман. – К., 1995. – Ч. 1. – 85 с.
8. Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.В. Онучак. – К., 2002. – 21 с.

## ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АБІТУРІЄНТІВ У ПРОЦЕСІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Освітня діяльність довузівської підготовки як процес цілеспрямованої передачі та засвоєння знань, певного досвіду може здійснюватися по-різному, обираючи відповідну форму навчання. Підготовка абітурієнтів у процесі довузівської підготовки передбачає організацію навчання на засадах глибокої поваги до особистості, урахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до учнів як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії.

Категорія “форма навчання” належить до основних у дидактиці. М. Скаткін, Б. Лернер, В. Дяченко визнають загальні форми навчання (фронтальна, групова, індивідуальна) та конкретні (урок, семінар тощо) [5]. І. Бурлака, В. Вихрущ пропонують разом із загальнородовим поняттям “форма організації навчання” видові – “форма навчальної діяльності”. Ю. Мальований трактує “форми навчальної діяльності учнів на занятті” як одну зі складових змісту категорії “форми навчання”. Розрізняють такі форми навчальної діяльності, які пронизують увесь навчальний процес та відрізняються одна від одної кількістю зайнятих осіб та способами організації роботи, а саме: фронтальна, парна, індивідуальна та групова.

Групова форма навчальної діяльності, заснована на ідеях Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Дж. Дьюї, виникла як альтернатива традиційним формам навчання. Зокрема, у 70-ті рр. ХХ ст., у зв'язку з вивченням проблеми пізнавальної активності, самостійності учнів важливий напрям досліджень загальних форм навчання був пов'язаний із навчально-пізнавальною діяльністю учнів в умовах колективної, групової, індивідуальної роботи (А. Алексюк, Б. Чабанський, І. Лернер, Х. Лійметс) [2].

Групова форма роботи компенсує всі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи. На жаль, у психолого-педагогічній літературі немає єдиного визначення групової навчальної діяльності. На думку Г.П. П'ятакової, Н.М. Заячківської, групова навчальна діяльність є формою організації навчання в малих групах, об'єднаних загальною навчальною метою за опосередкованого керівництва учителем і в співпраці з учнями.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, що має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожний учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Це співнавчання, взаємонавчання, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [8].

Інтерактивні методи недостатньо широко застосовуються в реальному навчальному процесі, а часом і взагалі випадають з арсеналу педагогів.

Використання їх залежить від різних причин: мети заняття, досвідченості учасників і викладача, їхнього смаку.

На практиці буває важко визначити чіткі межі між різними методами навчання: вони перетинаються, доповнюють один одного, складаються в комплексний “пакет”, систему прийомів.

Вибір методів навчання, за допомогою яких педагог і абітурієнти в процесі довузівської підготовки реалізують поставлені цілі, зумовлений:

- цілями навчання;
- змістом навчального матеріалу та специфікою предметної сфери;
- темпом та терміном процесу навчання;
- стилем навчання та рівнем педагогічної майстерності педагога;
- дидактичним та матеріально-технічним забезпеченням процесу навчання;
- рівнем підготовки учнів.

Дослідники інтерактивних технологій О. Пометун та Л. Пироженко, розподіляють їх на чотири групи, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- інтерактивні технології кооперативного навчання (організація навчання в малих групах учнів, об’єднаних спільною навчальною метою: робота в групах; один – два – чотири – усі разом; змінні трійки; карусель; робота в малих групах; акваріум тощо);
- інтерактивні технології колективно-групового навчання – технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу;
- технології ситуативного моделювання – побудова навчального процесу шляхом залучення учнів до гри, передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються;
- технології опрацювання дискусійних питань – широке публічне обговорення якогось суперечливого питання.

Кожен із методів навчання має певні переваги й недоліки. Ефективність їх застосування визначається специфікою конкретного процесу навчання, зокрема, змістом такого уроку є програмовий матеріал із дисципліни; метою – реалізація навчальних цілей, загальний розвиток учнів, надання кожному з них оптимальної можливості в особистісному становленні й розвитку, розширення можливостей самовизначення; результатом – створення дидактичних умов для ситуації успіху особистості в процесі навчальної діяльності, збагачення її мотиваційної, інтелектуальної сфер.

Саме ця особливість вимагає врахування специфічної організації освітньої діяльності та неоднорідності контингенту довузівської підготовки.

**Мета статті** – з’ясування можливості підвищення ефективності освітньої діяльності абітурієнтів шляхом застосування інтерактивних технологій, що передбачають спільне навчання (навчання в співпраці).

Відомо, що термін “інтерактивний” (з лат. *inter* – взаємний, *activus* – діяльний) означає здатний до взаємних дій, діалогу. Інтерактивне навчання



(англ. – *interactive learning*) – це, по-перше, учіння, яке ґрунтується на взаємодії; по-друге, навчання, побудоване на взаємодії, здійснюється у формі педагогічного спілкування, що розглядається як рівноактивна взаємодія – діалог (полілог) [6]. За слушним зауваженням М. Бахтіна, “тільки в спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається “людина в людині” як для інших, так і для себе... Бути – значить спілкуватися діалогічно. Коли діалог закінчується, усе закінчується”.

Структурно, на думку М. Скрипника, модель педагогічного спілкування – діалогу має такий вигляд (рис. 1).

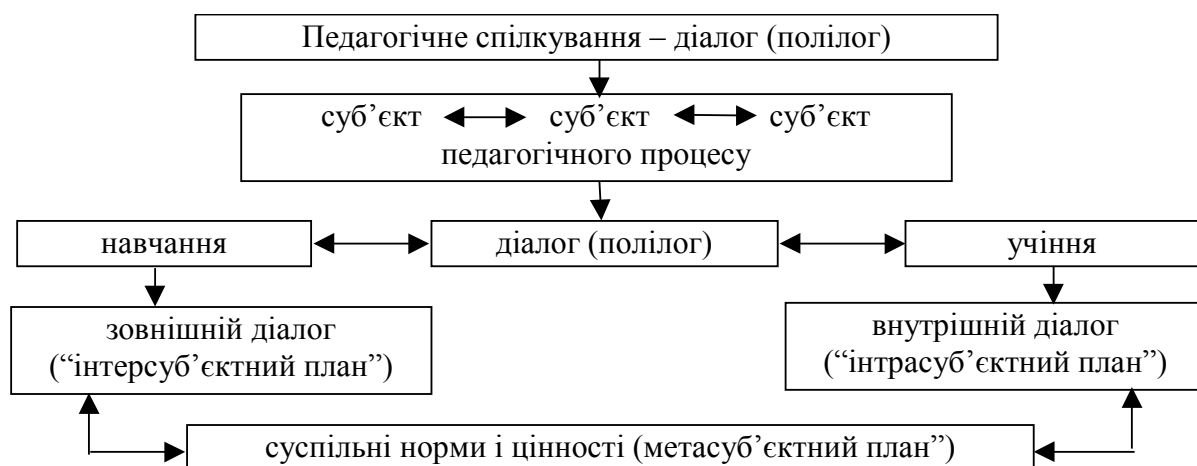


Рис. 1. Структурна модель педагогічного спілкування

Традиційне тлумачення терміна “методи навчання” є таким: це “впорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на вирішення навчально-виховних завдань” [3].

Інтерактивні методи навчання можна класифікувати за кількома ознаками:

- за принципом активності (М.В. Кларін): взаємопов’язані методи фізичної, соціальної, пізнавальної активності [6];
- за принципом взаємодії – діалогу (О.В. Киричук): інформаційні, пізнавальні, мотиваційні та регулятивні (рис. 2).

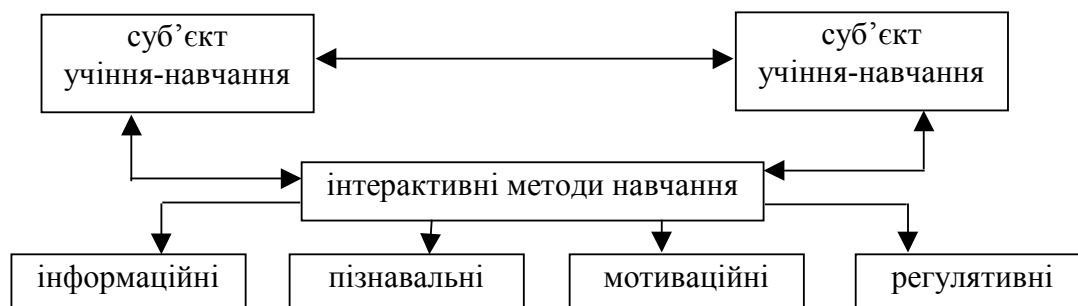


Рис. 2. Класифікація інтерактивних методів навчання

Групова освітня діяльність абітурієнтів у процесі довузівської підготовки є багатофункціональною, а саме:

- організаційна (цілеспрямована навчальна діяльність для здобуття відповідних знань);
- мотиваційна (формування провідних мотивів професійного самовизначення);
- навчальна (свідоме здобуття знань, умінь, навичок);
- розвивальна (розвиток професійного кругозору та особистості).

Сьогодні розроблено ряд методик, що застосовуються в інтерактивному навчанні (робота в малих групах, дискусії, турніри, диспути, дебати, “міні-уроки”, навчання як систематичне дослідження, “синектика”, ділові ігри, імітаційні ігри, ситуаційні вправи, задачі, проблеми, вправи, “Ригхіе” та ін). Ці методики можна застосовувати як для викладання, засвоєння нового матеріалу, так і для перевірки знань абітурієнтів.

При впровадженні інтерактивних методів навчання слід керуватися такими правилами [1; 6]:

1. До навчальної діяльності мають бути залучені (тією чи іншою мірою) всі учні.
2. Активна участь учнів у роботі має заохочуватися.
3. Учасники навчального процесу мають самостійно розробити та виконувати правила роботи в малих групах.
4. Під час використання інтерактивних методів навчання група не повинна перевищувати 30 осіб. Тільки в цьому випадку можлива продуктивна робота в малих групах.
5. Навчальна аудиторія має бути підготовлена до роботи у великих та малих групах.

При організації навчання абітурієнтів у процесі довузівської підготовки нами було звернуто увагу на те, що рівень знань та навичок випускників системи загальної середньої освіти багато років поспіль знижується й зараз наблизився до крайньої межі [4, с. 67]. При цьому мова йде про освіту країни в цілому, а не про поодинокі приклади перемог наших школярів на міжнародному рівні.

Говорити не тільки про власний досвід, а про всю країну дає можливість ЗНО якості освіти, за результатами якого можна отримати зріз знань більшості випускників системи повної загальної середньої освіти, причому з таких предметів, з яких вони вважають себе навченими та визначаються відповідним чином зі своїм майбутнім фахом, для якого ці предмети є профільними.

Причини цієї проблеми, перш за все, полягають у перекосах профілізації класів загальноосвітніх навчальних закладів та недостатній фізико-математичній підготовці в цілому. Адже відповідно до навчальних планів ЗНЗ, суспільно-гуманітарний, технологічний та філологічний профілі містять 3 год математики на тиждень (2 год алгебри і 1 год геометрії), універсал та хіміко-біологічний профілі – 4 год, і тільки фізико-математичний – 6 і більше годин на тиждень. При цьому рівень знань, який може бути досягнутий при такому навчальному навантаженні, визначається як тезові, поверхові знання

(для 3 год), задовільні (для 4 год), достатні й добрі (для 6 і більше год). Тобто менше ніж 25% випускників, навіть при нормальній академічній успішності, можуть мати достатній рівень математичної підготовки.

Контингент абітурієнтів довузівської підготовки Кременчуцького державного університету впродовж 2006–2010 рр. формувався переважно зі школярів поточного року, зокрема: 10% – випускники ВНЗ I–II рівнів акредитації; 5% – особи, які мають суттєвий розрив між навчанням у школі та вступом до ВНЗ; решта 80–85% – випускники ЗНЗ різного профілю, тобто різного рівня підготовки.

Слід зауважити, що навчальний процес довузівської підготовки відбувається у вечірній час протягом трьох годин (із 17:00) – після основного навчального процесу у ЗНЗ, ВНЗ I–II рівнів акредитації чи робочого дня (для працюючих осіб), тобто є додатковим суттєвим фізичним і психологічним навантаженням.

Отже, така організація освітньої діяльності довузівської підготовки та якісний склад контингенту вимагає неабиякої педагогічної майстерності, особливого поєднання загальноосвітнього циклу дисциплін із профільними, безперервної, систематичної профорієнтаційної роботи та у зв'язку із суттєвим збільшенням навчального навантаження – заходів для зняття напруження, втоми. Вагомим чинником є зміна мотивації абітурієнтів у процесі професійного самовизначення [7].

Дослідження ефективності впровадження інтерактивних методів проводилося на трьох групах, з яких одна – контрольна (далі – КГ), а дві інші – експериментальні (далі – ЕГ № 2 та ЕГ № 3). Загальний контингент груп становив 54 особи, розподіл за групами такий: КГ – 22 особи, ЕГ № 2 та ЕГ № 3 – по 16 осіб. У контрольній групі інтерактивних методик не застосовувалося, в експериментальних застосовувалися різні форми інтерактивного навчання. Оскільки початковий рівень знань в усіх групах був практично однаковим (встановлено за допомогою контрольних зрізів знань) і отримані результати могли бути віднесені до однієї генеральної сукупності спостережень, ефективність застосування методів оцінювали не тільки за результатами досягнутої освітньої діяльності, а й за показниками втоми абітурієнтів, визначеними за допомогою методики Бурдона шляхом встановлення коефіцієнтів концентрації уваги  $k$  та швидкості виконання певних операцій  $s$ .

Коректурні проби Бурдона проводили з 8-разовим дублюванням на початку занять та в кінці. Далі порівнювали результати статистичного опрацювання вибірок, перевіряючи їх за допомогою  $F$ -критерію Фішера,  $\chi^2$ -критерію Пірсона та за допомогою  $\omega$ -критерію, більш потужного для обмеженої кількості спостережень.

У результаті досліджень встановлено таке. Усі вибірки як коефіцієнта концентрації уваги  $k$ , так і швидкості виконання операцій  $s$ , підкоряються закону нормального розподілу (закону Гауса), що дає змогу вважати результати математичного сподівання контрольних величин статистично значущими. Як приклад на рис. 3. подано гістограму прояву величини параметра концентрації уваги, позначеного як  $K_p$ .

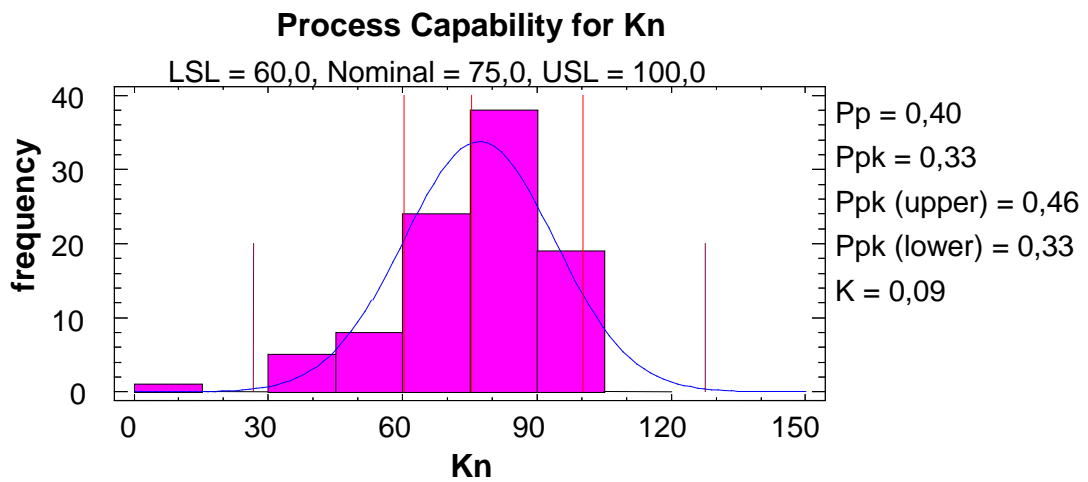


Рис. 3. Крива розподілу статистичних спостережень за показником концентрації уваги в абітурієнтів ЕГ № 2

Для доведення відсутності функціональних змін у середині групи виконано порівняння дисперсій за кожним спостереженням протягом циклу, що становив 8 хв. Установлено, що дисперсії всіх вибірок є однорідними (рис. 4), а отже, функціонального зв'язку між вибірками не існує. Цей висновок є важливим, оскільки виключає можливість “звикання” абітурієнтів до цієї методики контролю. Поданий результат довів нормальність розподілу спостережень і відсутність функціональних змін протягом циклу.

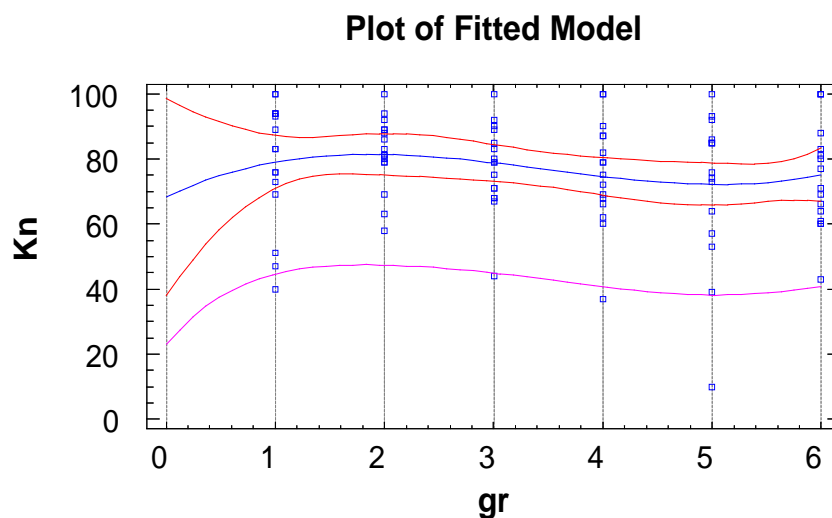


Рис. 4. Однорідність дисперсій та тотожність довірчих інтервалів для контрольованої величини – коефіцієнта концентрації уваги

Далі визначали зміну швидкості виконання тесту. Встановлено, що впродовж навчання відбулося суттєве підвищення швидкості виконання коректурної проби Бурдона. Так, якщо математичне сподівання на початку занять для  $s$  становило 143 символи, то на період закінчення навчання воно

збільшилася до 204 символів (рис. 5). Стандартне відхилення для двох спостережень становило 32,90.

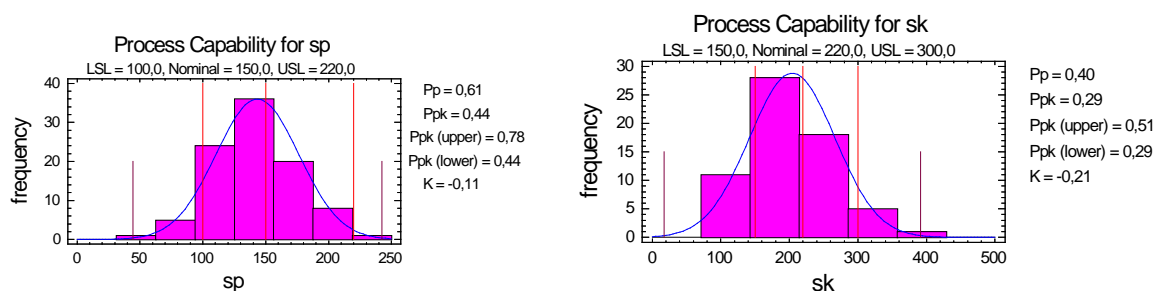


Рис. 5. Порівняння гістограм розподілу швидкості виконання проби Бурдона на початку навчання та в кінці

Порівняно з контрольною групою відповідних змін не виявлено. Для КГ встановлено, що швидкість виконання тесту практично не змінилася (відбулося підвищення зі 148,3 до 159,1 при стандартному відхиленні 35,8; коефіцієнт концентрації уваги залишився також без змін – на початку занять він становив 74,8, у кінці занять – 72,35). Отже, можна зазначити, що впровадження інтерактивних методів навчання сприяє не стільки підвищенню концентрації уваги абітурієнтів, скільки зростанню швидкості виконання операцій. Тобто очевидно є можливість збільшення навчального навантаження за рахунок інтенсивності праці.

Для порівняння зроблених висновків подано також узагальнені дані щодо успішності контингенту довузівської підготовки зазначених груп (див. табл.).

Таблиця

Порівняльна таблиця успішності учнів довузівської підготовки

Група	Термін проведення контрольного зрізу	Предмет	Рівень знань							
			Високий		Достатній		Середній		Низький	
			к-сть осіб	%	к-сть осіб	%	к-сть осіб	%	к-сть осіб	%
КГ	початок занять	укр. мова	2	10	5	24	9	43	5	24
	закінчення занять	укр. мова	2	10	15	71	4	19	–	–
	початок занять	математика	–	–	5	24	16	76	–	–
	закінчення занять	математика	–	–	14	67	7	33	–	–
ЕГ № 2	початок занять	укр. мова	–	–	6	38	10	62	–	–
	закінчення занять	укр. мова	4	25	8	50	4	25	–	–
	початок занять	математика	–	–	4	25	6	37,5	6	37,5
	закінчення занять	математика	1	6	7	44	8	50	–	–

Група	Термін проведення контрольного зрізу	Предмет	Рівень знань							
			Високий		Достатній		Середній		Низький	
			к-сть осіб	%	к-сть осіб	%	к-сть осіб	%	к-сть осіб	%
ЕГ № 3	початок занять	укр. мова	–	–	7	44	8	50	–	–
	закінчення занять	укр. мова	3	19	10	62	3	19	–	–
	початок занять	математика	–	–	4	25	8	50	4	25
	закінчення занять	математика	–	–	5	31	11	69	–	–

За даними таблиці очевидно, що рівень знань абітурієнтів значно підвищився, особливо для осіб, які мали спочатку низький рівень підготовки.

**Висновки.** Результати дослідження свідчать, що інтерактивне навчання активізує абітурієнтів довузівської підготовки, підвищує результативність навчання, створює резерви для підвищення навантаження, наприклад, введення профорієнтаційної складової, розвиває комунікативні навички. Проведені дослідження також доводять, що саме інтерактивні методи мають ширше використовуватися в організації освітньої діяльності абітурієнтів у процесі довузівської підготовки.

#### Література

1. Активні та інтерактивні методи навчання / укл.: О.С. Кравчина. – К. : ЦППО АПН України, 2003. – 32 с.
2. Алексюк А.М. Загальні методи навчання / А.М. Алексюк. – К. : Радянська школа, 1981. – 206 с.
3. Гунда Г.В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету / Г.В. Гунда, В.В. Сагарда. – Ужгород, 2000. – 168 с.
4. Загірняк М.В. Проблеми якості загальної середньої освіти у світлі системи визначення результатів зовнішнього незалежного оцінювання / М.В. Загірняк, М.В. Усатюк // Електротехніка і Електромеханіка. – 2009. – № 6.
5. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.
6. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7.
7. Сошенко С.М. Мотивація студентів при виборі професійного майбутнього / С.М. Сошенко. – Бердянськ, 2010. – № 3.
8. Пометун О. Управління школою, що змінюється. Порадник сучасного директора / О. Пометун, Л. Середяк, І. Сущенко, О. Янушевич. – Тернопіль : Астон, 2005. – С. 192.

## КОНТРОЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНА ФУНКЦІЯ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Слово “контроль” викликає, перш за все, негативні емоції. Для багатьох людей контроль означає перш за все обмеження, примушення, відсутність самостійності тощо – словом все те, що прямо протилежне нашим уявленням про свободу особи. А як відомо, тільки в умовах свободи особистість може вільно розвиватись. Саме через це контроль належить до функцій управління, суть яких трактується неправильно.

Контроль – це процес забезпечення досягнення організацією своїх цілей. Цей процес включає встановлення стандартів, вимірювання фактично досягнутих результатів і проведення корегувань у тому випадку, якщо одержані результати суттєво відрізняються від встановлених стандартів.

Контроль, виступаючи як функція управління навчальними закладами й складний багатобічний процес, відіграє важливу роль в управлінському циклі. Успішне виконання управлінських рішень неможливо без організації систематичного контролю. З його допомогою збирають дані для пізнання, а шляхом аналізу здійснюють пізнання.

**Мета статті** – обґрунтувати роль та наслідки контролю в підвищенні роботи кожного працівника та закладу в цілому.

Керівники розпочинають здійснювати функцію контролю з того самого моменту, коли організація сформулювала цілі завдання. Контроль є невід’ємним елементом самої суті будь-якої організації, оскільки ні планування, ні створення організаційних структур, ні мотивацію не можна розглядати у відриві від контролю.

Функція контролю тісно пов’язана з іншими функціями управління й, насамперед, з функцією педагогічного *аналізу*. Дані контролю, оперативна й тематична інформація повинні бути далі піддані педагогічному аналізу з метою виявлення причинно-наслідкових зв’язків. Аналіз причин, що гальмують розвиток того або іншого явища, дає можливість внести корективи в освітній процес та управлінську діяльність при здійсненні функції регулювання.

Контроль пов’язаний з функцією *планування*, тому що він закладається в річний план, тамож передбачається *організація* його проведення. Таким чином, контроль у навчальному закладі тісно пов’язаний з усіма функціями управління, оскільки є основним джерелом інформації про стан освітнього процесу. Цей вид діяльності проходить через весь цикл управління.

В основі контролю лежать два види управлінської діяльності: *перцептивний* – пов’язаний зі збором інформації про хід і розвиток освітнього процесу, з порівнянням існуючого стану справ з еталонним шляхом відображення педагогічної дійсності органами почуттів керівника; *комунікативний* – передбачає створення певної комунікативної мережі, по якій

здійснюється рух інформації, спілкування між керівниками, викладачами й студентами.

Вітчизняні й зарубіжні вчені вважають, що для розгляду контролю цілком прийнятний системний підхід, тому що він складається з безлічі структурних, взаємозалежних, функціонально взаємодіючих компонентів, що є характерною ознакою керованої системи.

Питання контролю в навчальних закладах розробляють такі науковці, як: М.Г. Захаров, М.О. Шубін, В.П. Стрезикозін, М.С. Сунцов, Ю.А. Конаржевський, Г.В. Єльнікова, П.В. Худомінський, М.І. Портнов, Т.М. Шамова, А.М. Моїсєєв і ін.

Головною метою контролю є визначення рівня досягнення мети управління, що встановлюється на основі зіставлення досягнутих показників роботи з тими, які прогнозувалися та планувалися.

Аналіз інформації про результати контролю дає змогу встановити динаміку розвитку об'єкта управління в цілому як системи та окремих його компонентів, виявити недоліки, накреслити шляхи ліквідації, почати розробку нових цілей.

Психологічні риси контролю виявляються в тому, які розумові операції виконує керівник для виявлення об'єктивної інформації.

Вивчення результатів роботи закладу, рівня керівництва тощо – це, врешті-решт, аналіз, порівняння, оцінювання особистостей, груп, колективів.

Контроль є важливим психологічним фактором, адже по-різному переживається тими, хто контролює, та тими, кого контролюють.

У сучасній літературі стосовно управління пропонують різні визначення поняття “контроль”. Так, М.С. Сунцов вважає, що в управлінні навчальними закладами контроль виступає як система управлінських дій з виявлення відповідності ходу й результату навчально-виховного процесу директивним і науково-педагогічним установкам.

Однак у рамках сучасної філософії освіти, основне призначення якої пов'язується не стільки з відтворенням існуючих суспільних відносин, скільки з реалізацією потреб суспільства в зміні й розвитку, змінюється характер зворотного зв'язку між суб'єктом та об'єктом управління. Цей зв'язок передбачає сьогодні не тільки формальну перевірку виконання прийняття рішень, а й визначення того, якою мірою вони відповідають потребам, що змінилися, інтересам, цінностям. У зв'язку з цим змінюється й визначення контролю як функції управління: **контроль** – це процес одержання інформації про зміни зовнішніх і внутрішніх умов функціонування й розвитку навчального закладу, що становлять загрозу для реалізації запланованих дій або, навпаки, відкривають нові можливості для цього; процес оцінювання роботи навчального закладу; а також виявлення необхідності й організації здійснення її корекції.

А звідси й мета контролю в навчальному закладі – виявлення наявності й характеру відхилень в освітньому процесі на основі аналізу ціле-



спрямовано зібраних даних, а також виявлення нових можливостей для розвитку, передового досвіду щодо досліджуваного питання [4].

Невід'ємною частиною контролю є внутрішньошкільний контроль, який включає контроль за забезпеченням гарантованого права громадян на здобуття повної загальної середньої освіти; діагностику якості знань учнів на рівні державних стандартів загальної середньої освіти; вивчення стану викладання навчальних предметів; виконання навчальних програм; ведення шкільної ділової документації; виховну роботу з учнями; охорону життя, здоров'я та прав дітей; роботу з педагогічними кадрами; роботу з батьками; а також контроль за створенням належних умов для оптимального функціонування навчального закладу; фінансово-господарською діяльністю; матеріально-технічним забезпеченням.

Внутрішньошкільний контроль — це глибоке і всебічне вивчення та аналіз навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчально-виховному закладі та координація на основі цього всіх відносин у колективі.

Результативність внутрішньошкільного контролю великою мірою залежить від дотримання певних вимог. Це плановість, систематичність і оперативність, диференційований підхід у ході контролю, об'єктивність, дієвість контролю, гласність його результатів.

Організація внутрішньошкільного контролю – один з найскладніших видів діяльності керівника освітнього закладу, що вимагає глибокого усвідомлення місії й ролі цієї функції, розуміння її цільової спрямованості й оволодіння різними технологіями.

У чому ж полягає зміст контролю? *По-перше*, у встановленні відповідності вимогам якості, *по-друге*, у постійному пошуку якісних ознак, за якими ми можемо оцінювати завжди неоднозначні явища шкільного життя.

Саме внутрішньошкільний контроль є тією необхідною ланкою, за підсумками якої починає працювати *функція регулювання*, що здійснює необхідні корективи й в аналітичному процесі, і в процесі планування й організації дії. Мету, зміст і методи корекційних дій у процесі управління диктує функція контролю, що, виявляючи невідповідність нормам і вимогам, поставляє інформацію про те, де, що, як і коли необхідно привести в належний порядок. Вибірковість і точність дії функції регулювання цілком буде залежати від рівня якості проведення внутрішньошкільного контролю.

Якщо регулювання допоможе в оперативному порядку усунути виявлені невідповідності, то для прийняття рішень на стратегічному й тактичному рівнях необхідно одержати інформацію про стан системи й процесів, що відбуваються, а потім аналізувати ці дані.

Таким чином, саме внутрішньошкільний контроль стає тією необхідною ланкою, завдяки якій можна здійснювати функцію аналізу, домагаючись її якісного проведення. Внутрішньошкільний контроль виступає для аналітичної функції в ролі основного постачальника потрібної й необхідної інформації, яку потім в управлінському механізмі обробляють і аналізують. Контрольна функція є невід'ємною частиною управлінської діяльності.

ті. Інформація, отримана в ході контролю, є основою для прийняття управлінських рішень.

На практиці можливості контролю з мотивування використовуються недостатньо. Контроль, в основному, орієнтований на виявлення недоліків, що викликає психологічний дискомфорт співробітника. Водночас одним з основних завдань контролю є спонукання педагогів до вдосконалення результатів своєї діяльності, пошуку нових можливостей, розкриття внутрішніх резервів.

Насправді ж, дуже часто контроль у школі можна назвати тотальним: контролюється буквально все і всі, а не тільки рівень досягнення поставлених цілей. При цьому форми, методи й теми контролю залишаються незмінними з року в рік.

За твердженням О.Г. Хомерики, контроль, що змушує захищатися, обмежує можливості творчого зростання, що в корені суперечить ціннісним орієнтирам і основному призначенню освіти. Професор Гарвардського університету К. Арджиріс вважає, що твердий, адміністративний контроль найчастіше несумісний з вільною діяльністю людини, із творчістю, ініціативою. Він знижує мотивацію, стримує творче рішення, суперечить почуттю особистої незалежності й технологічної свободи [2].

Але водночас не можна й зовсім відмовитися від контролю: це призведе до зниження дисципліни й якості роботи. Як же бути? Де золота середина інспекційної діяльності?

Як відзначає К.Ю. Біла, саме слово “контроль” часто викликає в педагогів негативні емоції, а ті, хто перевіряє, сприймаються як особи, які не стільки допомагають, скільки заважають працювати.

Здійснення контролю необхідно для забезпечення зворотного зв'язку для того, щоб керівник володів об'єктивною інформацією про стан справ у своєму закладі. Отже, керівник має створити такі умови, щоб контроль був максимально ефективним і щоб співробітники установи були зацікавлені в об'єктивності контролю.

Для того, щоб контроль реально допомагав школі, він повинен мати *стратегічний характер*, тобто відображати загальні пріоритети організації й підтримувати їх. Контроль над звичайними операціями недоцільний і буде тільки відволікати сили від більш важливих цілей.

Процес контролю пов'язаний не тільки з виявленням результатів і стану процесів життєдіяльності школи, а й з оцінюванням роботи тих людей, які здійснюють ці процеси. Одним з основних завдань контролю є *мотивація* працівників школи до поліпшення результатів трудової діяльності. Контроль покликаний спонукати до усунення наявних недоліків або використання нових можливостей. Однак сама процедура контролю може призвести до сильного напруження і викликати почуття опору. У цих випадках контроль може зіграти *демотивувальну роль*. Щоб цього не відбувалося, при його здійсненні потрібно дотримувати загальних умов мотивації співробітників.

Зауважимо, що внутрішньошкільний контроль – це:

- надання методичної допомоги педагогам з метою вдосконалення та розвитку професійної майстерності;
- взаємодія адміністрації та педагогічного колективу, зорієнтована на підвищення ефективності педагогічного процесу;
- система відносин, цілей, принципів, заходів, засобів і форм у їх взаємозв'язку;
- вид діяльності керівників разом із представниками громадських організацій із забезпечення відповідності функціонування й розвитку системи навчально-виховної та розвивальної роботи на основі загальнодержавних вимог.

На думку М. Поташника, щоб не формально, а реально керувати освітнім процесом і життям навчального закладу в цілому, приймати правильні, науково обґрунтовані рішення, суб'єкту менеджменту потрібні різноманітні фактичні дані про різні сторони цього процесу. Без інформації про хід і проміжні результати, без постійного зворотного зв'язку процес управління неможливий.

Розробка концепції внутрішньошкільного контролю як складової процесу управління дасть змогу демократизувати цей процес, стане об'єктивним фактором підвищення зацікавленості педагогів у результатах своєї праці, якщо такий контроль буде:

- здійснюватись на демократичних засадах;
- розглядатись адміністрацією як засіб стимулювання педагогів;
- проводитись систематично й на варіативній основі.

Звернемось до основних компонентів контролю:

1. Люди, які виступають як його об'єкти і суб'єкти.
2. Умови, що визначають обсяг, широту та спрямованість контролю.

До умов, що впливають на процес контролю, варто зарахувати ресурси: матеріальні, часові, кадрові.

3. Цілі контролю, критерії, показники і норми оцінювання контрольованих параметрів.

4. Методи контролю на основі заявлених принципів.

5. Інформація про існуючий стан справ.

6. Отримані результати.

Важливим етапом контролю є зіставлення отриманих результатів контролю з нормами (тобто із запланованим, бажаним результатом); аналіз та оцінювання такого становища й розробка та здійснення корекції для приведення контрольованого об'єкта в запланований стан.

До вихідних положень, яких дотримуються в управлінні системою контролю, є принципи внутрішньошкільного контролю. Зупинимось більш детально на висвітленні цих положень.

1. Принцип єдності делегування відповідальності та централізації контролю.

Зміст його полягає в тому, щоб кожного підлеглого (вчителя, вихователя, школяра) помістити на відповідне місце: адже що більше людей буде

представляти керівника – не формально, а відповідально, зі знанням справи, що передбачає їх відповідну підготовку, то більше осіб буде володіти правом приймати рішення та контролювати, то більший обсяг роботи буде виконано. Тільки тоді, коли вчитель, вихователь, учень поставлені перед необхідністю думати та брати на себе відповідальність, вони починають працювати на повну силу. Зробити кожного члена загальношкільного колективу генератором ідей, прискорювачем усіх починань – одне з основних завдань керівника школи на всіх етапах управлінської діяльності, включаючи і контроль. Одноосібна відповідальність директора перед державою за стан справ у школі не виключає, а передбачає передачу ним ряду функцій громадським організаціям, педагогам та учням. В цих випадках до питань, які контролюють вчителі та школярі, керівник звертається рідше, епізодично, витрачає на перевірку менше часу, одночасно надійно тримає в руках усі стратегічні питання, від вирішення яких залежить успіх у справі навчання та виховання дітей, адже найважливішою здібністю керівника школи є здібність отримання результатів через інших, уміння примножувати свої сили, використовуючи роботу інших.

2. Принцип нормативності, тобто опора в здійсненні контролю на нормативні документи, що ухвалюються Міністерством освіти і науки, у яких викладаються вимоги щодо питання, що перевіряється. Тим самим забезпечується можливість зіставити досягнуті результати з державним стандартом і запобігти суб'єктивізму у вимогах.

3. Принцип пошуку позитивного (якщо той, хто здійснює контроль, буде налаштований на одержання позитивного результату контролю й відзначати в першу чергу успіхи в роботі педагога, то діалог між ним і контрольованим про усунення недоліків у роботі стане більш продуктивним).

4. Принцип контролю за досягненням мети (безглуздо здійснювати контроль за процесом функціонування, циклічно повторюючи форми й теми контролю. Контроль повинен бути спрямований на одержання інформації про досягнення мети й завдань установи).

5. Принцип суб'єктної позиції педагога до системи внутрішньошкільного контролю (чим активніше педагоги освітнього закладу беруть участь у процесі внутрішньошкільного контролю, здійснюють взаємоконтроль і самоконтроль, тим зрозумілішим і важливішим він для них стає).

6. Принцип гласності й відкритості контролю (результати контролю – як позитивні, так і негативні – повинні стати відомі всьому колективу. У цьому випадку кожний член колективу може самостійно оцінити себе або відзначити свої помилки стосовно загальних критеріїв).

7. Принцип системності (якщо контроль буде епізодичним, то продуктивність його різко знижується).

**Висновки.** Отже, ефективне впровадження планомірного, систематичного та дієвого контролю сприятиме руйнуванню бар'єрів, затвердженню демократичних процесів, стане справді рушійною силою розвитку освітнього закладу, а також кожного педагога, зокрема, сприятиме згуртуванню

педагогічного колективу в цілому. В результаті цього розв'язуються два глобальних питання: підвищення якості освіти в цілому та покращення життєдіяльності вихованців, а це є кінцевим результатом будь-якого освітнього закладу.

### **Література**

1. Бондар О. Децентралізований контроль у школі / О. Бондар // Директор школи. Україна. – 2009. – № 11. – С. 45–52.
2. Вовчук І. Контроль як чинник стимулювання педагогів / І. Вовчук // Директор школи. Україна. – 2009. – № 10. – С. 63–67.
3. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О.І. Мармаза. – Х. : Основа, 2007. – 194 с.
4. Научные основы и технология внутривузовского контроля : материалы к курсу “Управление учебными заведениями” для магистрантов специальностей 8.000009 – Управление учебными заведениями, 8.000005 – Педагогика высшей школы / сост. А.К. Данилевич. – Запорожье, ГУ “ЗИГМУ”, 2005. – 24 с.
5. Сунцов Н.С. Управление общеобразовательной школой : вопросы теории и практики / Н.С. Сунцов. – М. : Педагогика, 1982. – 145 с.
6. Шубин Н.А. Внутришкольный контроль / Н.А. Шубин. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

ТВЕРДОХЛІБ Т.С.

## **ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ П.Д. ЮРКЕВИЧА**

У період становлення та розвитку демократичної держави на перше місце виходять не народні маси, а окрема людина. Вона має бути високодуховною, гуманною істотою, активним членом громадянського суспільства, який розуміє цінність демократії. Вчителі мають сприяти формуванню саме такої людини. Нові завдання вимагають змін у поведінці педагога, його ставленні до учнів і до себе. Виникає потреба в деякому корегуванні існуючих, а також у формулюванні нових вимог до особистості вчителя. Для цього варто використовувати не тільки сучасні педагогічні дослідження, а й здобуток педагогіки ХІХ ст., зокрема педагогічну спадщину П.Д. Юркевича.

Наукові праці П.Д. Юркевича, на думку С. Кузьміної та інших дослідників його філософсько-педагогічної спадщини, завжди сприймалися неоднозначно.

Ще за життя науковця його педагогічні праці зазнали критики в ліво-радикальних колах інтелегенції, про це свідчать статті Г. Благосветлова, П. Ткачова, А. Пятковського.

З іншого боку, у значній кількості досліджень педагогів та філософів дореволюційного періоду твори П.Д. Юркевича оцінюються досить високо. Так, позитивно відгукуються про його філософську спадщину В. Ключевський, В. Соловйов, А. Ходзинський, Ф. Титов, Г. Шпет та інші. Що стосується педагогів, то М. Демков у своїй праці “Російська педагогіка в

головних її представниках” приділяє значну увагу П.Д. Юркевичу. Визначні досягнення в педагогіці П.Д. Юркевича підкреслюють також М. Олесницький та М. Макавейський. Останній навіть для своїх студентів вводив практичні заняття, які присвячувалися аналізу педагогіки П.Д. Юркевича.

У радянський період з ідеологічних причин ні педагогічна, ні філософська спадщина П.Д. Юркевича не досліджувались. Науковцям цього часу він був відомий лише з приводу полеміки з М. Чернишевським, зокрема “Антологія світової філософії” в розділі “Слов’янофіли” так характеризує Юркевича: “... теїст, об’єктивний ідеаліст, учень С.С. Гогоцького, вчитель Володимира Соловйова... робив спроби організувати цькування на матеріалізм і на матеріалістів” [1, с. 129].

Водночас наукові праці П.Д. Юркевича вивчалися представниками української та російської еміграції і здобули визнання. Щоправда, це стосується в основному філософської спадщини науковця. Так, В. Зеньковський називає його найвизначнішим представником Київської філософської школи. Науковий здобуток досліджували також М. Лоський, Г. Флоровський, С. Ярмусь, І. Мірчук та інші.

Незважаючи на те, що ім’я та справа П.Д. Юркевича здобули повагу і визнання вчених діаспори, доводиться визнати, що всебічний та неупереджений аналіз його багатогранної науково-педагогічної спадщини не здійснили ні в емігрантській, ні тим паче в радянській історіографії. І лише на початку 90-х рр. ХХ ст. в Україні науковці зайнялися прискіпливим вивченням праць видатного філософа і педагога. Філософську спадщину П.Д. Юркевича досліджували А. Арістанова, М. Запорожець, С. Єлістратов, В. Думцев, Л. Кудрик, О. Абрамов та інші. Педагогічну концепцію в контексті філософії вивчали С. Кузьміна, М. Муровицька, А. Плеханов, В. Ільїн, І. Юрас та інші. Релігійний аспект педагогіки Юркевича висвітлювався Г. Боровською, В. Фазаном, Т. Тховжевською та іншими. Дослідження вимог П.Д. Юркевича до особистості вчителя є новим завданням, яке поки що не знайшло достатньої педагогічної розробки.

**Мета статті** – на основі аналізу педагогічних праць П.Д. Юркевича виявити сформульовані ним вимоги до особистості учителя, розкрити їхній християнсько-гуманістичний характер.

Особистість педагога займає особливе місце в таких педагогічних працях П.Д. Юркевича, як “Читання про виховання” і “Курс загальної педагогіки з додатками”, адже саме на вчителя покладається місія “створити в душі вихованця прекрасну республіку, де керує мудрість і панує справедливість” [7, с. 43]. Реалізація такої високої мети, на думку науковця, передбачає ряд серйозних вимог до людини, котра буде здійснювати навчання і виховання дітей. Учитель має володіти міцними знаннями з тих предметів, що викладає, використовувати у своїй роботі надбання психології та педагогічної науки. Тільки за умов наукової розробки своїх завдань учитель “зрозуміє належним чином велич свого звання. Наука закарбовує свої

вимоги величчю істини, вона дає можливість нам зрозуміти завдання виховання як справу високу і святу” [7, с. 41]. Звичайно, знання вчитель має оновлювати і не відставати від прогресу людства, тому священний обов’язок його – постійно турбуватися про самоосвіту.

У своїй праці “План і сили для початкової школи” П.Д. Юркевич намагався вирішити актуальну на той момент проблему вчителя народної школи. Основним недоліком таких учителів, на його думку, була слабка духовна освіта, через яку вони не могли використовувати весь виховний потенціал релігії на своїх заняттях. Памфіл Данилович вважав, що держава повинна надати педагогу право викладати Закон Божий. Учителі ж мали сумлінно готуватись у вчительських семінаріях до викладання релігійних предметів, щоб сприяти духовному розвитку учнів.

Сам П.Д. Юркевич був видатним педагогом-практиком: він десять років викладав філософські науки у Київській духовній академії, тринадцять – навчав студентів філософії, педагогіки та інших дисциплін у Московському університеті. Також учений викладав педагогічну науку слухачам учительської семінарії військового відомства. До кожної своєї лекції він сумлінно готувався, оскільки тільки за умови старанної підготовки до уроку чи лекційного заняття вчитель буде повідомляти знання не як матеріал, що знайшов у “крамницях пам’яті”, а як живі рухи власного духу. П.Д. Юркевич мав успіх у студентів, про це свідчать захоплені відгуки В. Ключевського, В. Соловйова. Його педагогічна майстерність так вразила І.С. Нечуя-Левицького, що український письменник у романі “Хмари” відтворив особистість П.Д. Юркевича в образі професора Василя Дашковича. Тому, виходячи з власного досвіду, а також аналізу педагогічної літератури, він звертає увагу на педагогічну майстерність вчителя: педагог “повинен мати світлий настрій духа, що не дозволяє поводитися як чиновнику в спілкуванні з дітьми”, він не може бути ні запальним, ні сварливим, ні глузливым. “У погляді вчителя і у всій його діяльності має виявлятися надія на успіх заняття, прагнення до праці та задоволення при здійсненні заняття; ясність і свіжість повинні бути природні його погляду, голосу, рухам. Стан млявий, важкий, напівсонний або вбиває енергію учнів, або пробуджує в них зневагу до вчителя.” Вчитель має зберігати сили і час учнів, щоб не перевантажувати їх, він повинен гуманно ставитися до дітей і “не залишати учня довго в мовчанні, коли він не може дати відповідь, опитування не повинно переходити в болісний допит, не доводити ні до втоми, ні до нудьги” [7, с. 246].

У “Курсі загальної педагогіки з додатками” вчений стверджує про окремішність учительської професії, виділяє її серед інших. Він зазначає, що ставлення вчителя до педагогічної діяльності має бути як до покликання, яке спрямоване не лише на викладання предмета, але й, насамперед, на дитину: “...вихователь за покликанням завжди має засоби створити “дитячий світ” чи таку систему занять, дій, станів і стосунків, у якій дитяча схильність до досконалої діяльності, до свіжих вражень, до виявлення внутрішніх сил і до їхньої жвавої гри може знаходити повне задоволення.” І тоді, на думку

П. Юркевича, страх учнів “витісняється щирою любов’ю до занять і любов’ю до вихователів, які вміють підтримувати в душевному житті тепло, світло і енергію – стани, що так цікавлять дитяче серце” [7, с. 170].

Почуттям любові відводиться особливе, визначальне місце в педагогічних та філософських працях вченого: це і любов до ближнього, і любов до Бога. Саме на любові має базуватись виховання та навчання учнів. “Виховання дітей має бути виявленням особливої любові до них, саме тієї любові, яка свого не шукає.” Щоб володіти такою любов’ю, учитель повинен мати серце, яке здійснило великий життєвий процес очищення й укріплення, тільки такому серцю властива ця любов, “що бачить і виховує в дітях власну людяність, чистий образ богоподібної людини, а не знаряддя егоїзму батьків, суспільства і держави” [7, с. 4]. Тільки за умови наявності любові в серці педагога можливе емпатичне ставлення до особистості учня, бо “ми любимо тоді, коли повторюємо в собі відчуття інших людей, чи коли в нашому серці ми переживаємо їх радощі і страждання: тому що в цьому стані ми вважаємо долю інших людей, їх біди і радощі нашою спільною долею, нашою спільною бідною і радістю, у цьому стані егоїзм слабшає і зникає і ми отримуємо здатність служити спільному благу і жертвувати для нього нашою насолодою” [10, с. 199]. Звичайно, любов учителя та вихователя до дитини завжди відгукнеться повагою та любов’ю в серці учнів. “Як ми любимо Бога, оскільки Бог спочатку полюбив нас, так і вихователь, який любить дітей, завжди отримає любов у відповідь” [7, с. 65]. Учитель, за П.Д. Юркевичем, повинен ставитися до дітей як рідна мати. Він має бути ласкавим у спілкуванні, радіти разом з дитиною її успіхам і сумувати, коли дитині погано. У нього має бути максимально розвинута така моральна риса, як терпіння. “Як ми любимо і поважаємо видатні якості інших, так ми повинні терпіти чужу слабкість, бо всі людські недоліки є і в нас” [7, с. 22]. Учителю має бути властиве терпіння під час проведення уроків, а також під час спілкування з дітьми в позаурочний час.

У своїх педагогічних працях П.Д. Юркевич вимагав від учителя здійснювати індивідуальний підхід і в навчальному процесі, і у виховному. Всі заходи педагога “мають узгоджуватись з індивідуальною природою вихованця для того, щоб ця природа досягла узгодженості зі своїм морально-християнським ідеалом” [7, с. 66]. Найголовнішою умовою індивідуалізації навчально-виховного процесу є вивчення природи учня. Це вивчення має бути ретельним і всебічним, щоб не вважати добре в дитині злим, а досконале – недосконалим. П.Д. Юркевич закликав учителів спостерігати і вивчати учнів у процесі їх навчальної та ігрової діяльності. Педагогу необхідно буде “то заохочувати, то вгамовувати душевні пориви, то зосереджувати вихованця, то розважати його, то зігрівати, то охолоджувати його серце і тільки безпосереднє знайомство з індивідуальними властивостями вихованців може керувати ним у цьому випадку” [10, с. 22].

Як бачимо, вчений ставив перед педагогом ряд вимог, а саме:

- обов’язкове оволодіння педагогічною майстерністю;
- досконале володіння навчальним матеріалом і постійна самоовіта;



- ставлення до педагогічної діяльності як до покликання;
- терпіння у роботі з дітьми;
- любов з емпатичним ставленням до дитини має бути основою всього навчально-виховного процесу;
- глибоке вивчення педагогом індивідуальних особливостей дитини і врахування їх у своїй роботі.

П.Д. Юркевич вважав, що педагогічна діяльність має бути гуманістично орієнтованою. Проте гуманізм П.Д. Юркевича мав яскравий християнський характер, адже християнська загальнолюдська мораль є фундаментальною засадою, на якій будується педагогічна теорія педагога і філософа. У “Курсі загальної педагогіки з додатками” вчений окремо звертається до поняття гуманності, аналізує це поняття, досліджує його історичний розвиток і доходить висновку, що засади християнського віровчення можуть органічно доповнити і вдосконалити саму ідею гуманізму. “Християнська гуманність полягає, по-перше, у визнанні безумовних прав людини і свободи совісті, по-друге, у визнанні безумовного значення закону правди, порушення якого в щоденному співжитті позбавляє будь-якої гідності релігійні жертви і молитви, по-третє, у визнанні існування основ добра в серці кожної людини” [7, с. 20].

**Висновки.** Вимоги до особистості вчителя в педагогічній спадщині П.Д. Юркевича відповідають принципу християнської гуманності. Вони є актуальними і можуть використовуватись у сучасній шкільній практиці, а їх християнський характер буде сприяти духовному самовдосконаленню учителів, бо, “чужий інтересам моменту, П.Д. Юркевич спирався на істини абсолютні, які б тримали людину на гребені життя” [2, с. 115]. Перспективами вивчення цієї проблеми є дослідження змісту і характеру вимог до особистості вчителя в науково-педагогічній спадщині таких християнських педагогів, як С. Гогоцький, М. Макавейський, М. Олесницький.

### Література

1. Антология мировой философии. – М., 1972. – Т. 4. – 345 с.
2. Боровська Г. Християнська педагогіка Памфіла Юркевича / Г. Боровська // Другий міжнародний конгрес україністів: доповіді і повідомлення: Філософія. – Львів, 1994. – С. 111–116.
3. Демков М.И. История русской педагогики / М.И. Демков. – М., 1909. – Ч. 3. – 532 с.
4. Персоналії в історії національної педагогіки. Двадцять два видатних українських педагоги : підручник / А.М. Бойко, В.Д. Бардінова та ін. ; за заг. ред. А.М. Бойко. – К. : Професіонал, 2004. – 574 с.
5. Ткачев П. Курс общей педагогики, с приложениями П. Юркевича / П. Ткачев // Дело. – 1869. – № 3. – Отд. 2. – С. 68–80.
6. Тховжевська Т.Д. Православне виховання в історії педагогіки України / Т.Д. Тховжевська. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К. : Фенікс, 2008. – 431 с.
7. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями / П.Д. Юркевич. – М. : Типография Грачева, 1869. – 404 с.
8. Юркевич П.Д. План и силы для первоначальной школы / П.Д. Юркевич // ЖМНП. – 1870. – № 3. – С. 1–29; № 4. – С. 95–123.

9. Юркевич П.Д. Программа педагогики для духовных семинарий / П.Д. Юркевич // Институт рукопису національної бібліотеки України. – ДА 354 Л (Муз. 818в). – № 3. – 2 арк.

10. Юркевич П.Д. Чтения о воспитании / П.Д. Юркевич. – М. : Университетская типография, 1865. – 354 с.

ТЕСЛЮК А.С.

## ПРАВОВА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ

Розбудова демократичної держави потребує глибокого аналізу накопиченого суспільством досвіду в цілому й у галузі формування правової свідомості громадян зокрема. Правова культура суспільства нерозривно пов'язана з духовністю, з менталітетом народу, з його традиціями та звичаями. Провідна роль у формуванні моральності та духовності молодого покоління належить рівною мірою сім'ї та школі. Саме тому правова культура вчителя є важливим складником його професіоналізму.

Проблему формування правової культури досліджували провідні філософи, педагоги, правознавці С. Алексєєв, В. Бабкін, В. Головченко, В. Котюк, М. Орзих, М. Подберезський, П. Рабинович, О. Скакун, С. Сливка, С. Станик та інші науковці. Аналіз праць цих та інших авторів у галузі правової культури свідчить, що у вирішенні визначених державою і суспільством завдань щодо правової освіти кожного громадянина провідне місце належить загальноосвітнім і вищим навчальним закладам, де закладаються основи правової культури. Однак правова культура часто розглядається в контексті сьогодення, не враховуючи етнопедагогічного досвіду.

*Мета статті* – охарактеризувати правову культуру вчителя як складову духовної культури.

В українській педагогіці накопичено чималий досвід формування правової культури молодого покоління. Він передбачає реалізацію кількох взаємопов'язаних аспектів.

Перший аспект – формування духовної культури, що розпочинається з опанування національної культури, мистецтва та норм природного права, передусім законів Всесвіту як законів краси, законів природи. Йдеться про ті духовні й освітні надбання людства, які відображаються в наукових працях, мистецтві, історії, літературі, культурі в цілому.

Духовну культуру як сукупність видів культур визначають такі принципи: державність, моральність, інтелектуальність, людяність, глибинність, синтез культурних здобутків людства, безмежність, пріоритет духовного над матеріальним, тому духовна культура не тільки бажана, а й дуже потрібна для здійснення професійно-правових обов'язків.

Другий аспект: моральні норми поділяються на абсолютні (вищі, ідеальні) й відносні (елементарні, практично дієві). Під абсолютними моральними нормами розуміємо ті правила, які склалися в процесі розвитку люд-

ської цивілізації і є надбанням усього людства. Вони відображають закони Всесвіту, розуміння норм природного права тощо. Ці моральні норми безальтернативні.

Суть відносних моральних норм вбачається в тому, що вони створюються людьми на основі розуміння кожною конкретною людиною добра і зла, справедливості й несправедливості, честі, гідності тощо.

Випускник будь-якого вищого навчального закладу завжди й скрізь має бути носієм морально-правових норм, виступати творцем нових моральних цінностей, пропагувати й доводити на власному прикладі, що будувати життя треба за моральними законами; усвідомлювати та завжди пам'ятати, що функції моральної культури сприяють формуванню волі та духу, що вкрай необхідні для успішної професійної діяльності.

Третій аспект – національна культура. Національні цінності – це велике інтелектуальне багатство, невичерпний резерв відтворення загальнолюдських цінностей, культурних і моральних традицій народу. Національна ідея – це духовна концентрація самосвідомості, розуміння народом сутності свого буття, існування та призначення. Для українського суспільства, як зазначає Ю. Канигін, такою національною ідеєю є незалежність, державність, соборність [1, с. 16].

Отже, під національною культурою молодшого спеціаліста розуміємо знання культурно-правової спадщини української нації, прав нації, усвідомлення політико-правової мети української нації, засвоєння мовної культури та їх впровадження у професійну діяльність. Мова виступає культурним феноменом нації, духовним надбанням народу, у ній відтворюється характер суспільства. Без мови немає національних почуттів, а отже, державності. Мова – форма безсмертя етносу.

Функціями національної культури спеціаліста є правовий захист інтересів своєї нації, подолання антинаціональної психології громадян, підтримання національних ідей у юридичному регулюванні суспільних відносин, запобігання державному скептицизму.

Четвертий аспект – політична культура спеціаліста. Як відомо, закон юристам забороняє вступати до будь-яких політичних партій. Але позапартійність не означає деполітизованості. Як спеціаліст з вищою освітою він має право на власні політичні погляди, які, однак, не повинні впливати на юридичну діяльність.

Політична культура є складником духовної культури майбутнього вчителя і містить такі компоненти: знання політичної історії України та інтелектуальне осмислення історичного досвіду українського народу; політична неупередженість і політичний імунітет. Отже, політична культура – це знання політичної історії України, сучасної політичної ситуації, їх оцінка та використання у професійній діяльності в межах позитивного права. Спеціаліст має керуватися законами Української держави, бути зразковим громадянином, підпорядковувати власне життя конституційним нормам.

П'ятий аспект – психологічна культура молодшого спеціаліста як суб'єкта права. Психологічна культура випускника вищого навчального

закладу – це органічна єдність психологічної освіченості (знань, навичок, прийомів автотренінгу, саморегуляції тощо), волі, відповідних професійно-психологічних якостей, які справляють ефективний вплив на вирішення професійно-трудова і правових ситуацій.

Шостий аспект – педагогічна культура спеціаліста, в основі якої лежить творче освоєння теорії й методики здійснення правового виховання громадян на засадах педагогічної теорії, педагогічної технології та професійного такту. Будь-який діловий контакт зі спеціалістом має виховний характер. Вирізняються такі основні принципи педагогічної культури спеціаліста: педагогічні здібності, евристичність, внутрішня зібраність під час вибору лінії поведінки, мовленнєвий етикет, відповідальне ставлення до правового виховання громадян, почуття міри, принциповість, поступливість, почуття гумору.

Високий рівень педагогічної культури – необхідна умова становлення професійної майстерності, досягнення якої пов'язується із введенням у навчальні плани вищих навчальних закладів багатьох профілів спецкурсів з проблем методики та педагогіки правового виховання громадян.

Сьомий аспект – правове виховання. Це формування у студентської молоді – майбутніх спеціалістів:

- правильного розуміння основних правових понять;
- знання основних положень Конституції України та інших найважливіших нормативно-правових актів нашої держави;
- переконання у доцільності та необхідності неухильного дотримання вимог законів, інших нормативно-правових актів;
- негативної реакції на кожне правопорушення, незалежно від того, хто його вчинив;
- поваги до правоохоронних органів і готовності надавати їм допомогу в розкритті й запобіганні правопорушенням.

Вимоги ж до підготовки спеціалістів у вищих педагогічних навчальних закладах значно вищі. Правова культура майбутнього юриста, менеджера, фінансиста, технолога-фермера, крім вищезазначеного, вміщує такі форми правового виховання: правове навчання; правова агітація; правова пропаганда; юридична практика; історія української та світової культури права; самовиховання.

Восьмий аспект – здійснення правового виховання тісно пов'язане з основами сімейного права. Сімейне право – це сукупність правових норм і принципів, які охороняють особисті й пов'язані з ними майнові відносини фізичних осіб, що виникають зі шлюбу й належності до сім'ї.

Кодекс законів про шлюб та сім'ю України визначає засади шлюбу, особисті та майнові права й обов'язки подружжя, підстави виникнення, зміст особистих і майнових прав та обов'язків батьків і дітей, усиновлювачів та усиновлених, інших членів сім'ї. Але, як з'ясовано дослідженнями, 65% сучасних молодих батьків не володіє ні правовою, ні педагогічною культурою, не знає і не виконує ані своїх правових, ані батьківських обов'язків у справі морально-етичного, правового, культурно-естетичного,

загальноосвітнього, екологічного виховання своїх дітей; 20% користуються нормами традиційного сімейного виховання, виховуючи своїх дітей за правилами, за якими виховували їх батьки; і лише 15% молодих батьків володіють правовою і педагогічною культурою, мають психолого-педагогічні знання, знають мету сімейного виховання. Їх діти становлять 15–20% учнів, які навчаються на “добре” і “відмінно”, а решту навчальні заклади змушені спочатку перевиховувати, а потім виховувати і навчати відповідно до завдань, визначених освітнім законодавством.

Саме тому випускники не лише педагогічних вищих навчальних закладів, але й аграрних, технічних та інших профілів зі сформованою правовою, педагогічною, морально-духовною культурою мають усвідомлювати, що система освіти може виконати своє завдання лише за умови, коли союзником навчальних закладів стане сім'я. А стати учасником цього процесу сім'я зможе тільки тоді, коли держава здійснить правовий і педагогічний всеобуч.

Дев'ятий аспект – ефективність професійної діяльності юриста, менеджера, фінансиста, технолога-фермера закономірно пов'язана з їх економічною культурою. Інтеграція України у світове господарство потребує економічних реформ, які повинні мати правове забезпечення.

Економічна культура – це ґрунтовне знання чинного законодавства у галузі економіки та володіння необхідними навичками економічного обґрунтування професійних дій для ефективного здійснення економіко-правового регулювання. Основними принципами економічної культури можна вважати такі: логічні економічні переконання; раціональність; діловитість; цивілізованість; змобілізованість; компенсаційність; контрольованість.

Десятий аспект – інформаційна культура майбутнього спеціаліста. Це рівень володіння належним обсягом інформації для забезпечення прав і свобод громадян, вміння одержати й ефективно реалізувати її у професійній діяльності. Принципи одержання інформації: права на інформацію, достовірності, точності, повноти, необхідності, корисності. Обмеження права на одержання відкритої інформації не допускається законом [2, с. 38].

Керуючись духовно-національним почуттям та професійно-правовими знаннями, визначимо функції вчителя у формуванні правової та духовної культури: формування усвідомлення внутрішнього імперативу службового обов'язку суб'єктами діяльності; конкретизація правосвідомості та правомірності дій; виховання поваги до права; вироблення у суб'єктів права внутрішнього переконання та самоутвердження; впровадження об'єктивної правової дійсності; вибір справедливого рішення; виховання духовної, моральної та юридичної відповідальності; дотримання безпеки життєдіяльності; утвердження національного духу Українського права; забезпечення панування права; сприяння формуванню цивілізованого порядку в Україні.

**Висновки.** Таким чином, правова культура є важливим складником духовності особистості та духовної культури суспільства в цілому. Перс-

пективу подальших досліджень вбачаємо у розробці інноваційних технологій формування правової культури вчителів.

### Література

1. Канигін Ю.М. Шлях аріїв: Україна в духовній історії людства / Ю.М. Канигін. – К. : Україна, 1997. – 170 с.
2. Закон України “Про інформацію” від 02.10.1992 р. // ВВР. – 1992. – № 42.
3. Щербань М.П. Система педагогічних умов формування правової культури майбутніх спеціалістів / М.П. Щербань // Рідна школа. – 2003. – № 12. – С. 49–51.
4. Щербань М.П. Правова і педагогічна культура / М.П. Щербань // Педагогічна газета. – 2004. – № 5.

ТИМОШЕНКО В.М.

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У зв’язку з інтеграцією в європейський і світовий соціокультурний простір, бурхливим розвитком ринку і відповідної йому сфери освітніх послуг вищої школи набуває значення проблема досягнення викладачами вищих навчальних закладів найвищих рівнів педагогічного професіоналізму, від конструктивного вирішення якої залежить кінцевий результат у здійсненні розпочатих інноваційних перетворень у галузі освіти нашої країни.

Кардинальні зміни відбуваються в організації економічних та соціально-психологічних умов функціонування вищої школи. Важливу роль відіграє особистість викладача. Сьогодні не тільки професійні знання та педагогічні вміння забезпечують сучасному педагогу досягнення високого рівня успішності в обраній сфері діяльності, а й уміння приваблювати до себе оточуючих, а це значить, піклуватися про свій імідж. На цьому етапі основними критеріями педагогічного професіоналізму сучасного викладача вищого навчального закладу постають: ділова ініціатива, інноваційність мислення, комунікативна компетентність, інформаційна культура та здатність викликати симпатію, справляти сприятливе враження і позитивно впливати на оточуючих, створювати обстановку психологічного комфорту та довіри.

Досвід світового цивілізованого співтовариства переконує, що без створення позитивного ділового іміджу наївно розраховувати на успішне здійснення професійної діяльності і користуватися гідною репутацією.

**Мета статті** – висвітлення наукових підходів до визначення сутності поняття “професійний імідж” та його компонентів.

На відміну від поняття “імідж”, яке сформувалося порівняно недавно, як явище суспільного життя імідж існував, імовірно, на всіх етапах розвитку людського суспільства. Теоретичні підходи до розгляду феномену іміджу наявні ще у працях античних філософів (Сократ, Платон, Арістотель), мислителів Середньовіччя (Ф. Аквінський, І. Даманський), Відро-

дження (М. Фінчіо, Л. Валла) і Нового часу (Ф. Бекон, І. Кант, А. Шопенгауер, Г. Гегель); прикладних дослідників політичного (В. Зазикін, О. Феофанов, Г. Почепцов, І. Белоусова та ін.) і педагогічного іміджу (Є. Руська, В. Шепель, Л. Мітіна, В. Черепанова, П. Петрова).

До представників освітньої галузі суспільство висуває конкретні високі вимоги. Адже саме вони створюють культуру наступних поколінь. Правильно створити свій професійний імідж – значить виправдати ці очікування.

Для педагогів, чия діяльність реалізується головним чином у спілкуванні, проблема іміджу набуває особливого значення. У сучасному українському суспільстві, яке втратило багато колишніх орієнтирів, престижність професії викладача вищого навчального закладу знизилася і необхідність її підвищення не викликає сумніву. Звичайно, потрібна державна підтримка, але чи завжди тільки економічний чинник визначає імідж викладача і ставлення до нього? Що можуть зробити самі освітяни, щоб забезпечити престиж професії?

Сучасний імідж багато в чому зумовлює успішність професійної діяльності педагога, тому що дає йому змогу краще виявити особистісні та ділові якості. Слово “імідж” з’явилося в нашій мові в кінці 1980-х рр. У перекладі з англійської воно означає “образ”. Причому мова йде не лише про візуальний, зоровий образ (вид, вигляд), а й про спосіб мислення, дій, вчинків. Це створення зовні привабливого образу, покликаного справляти емоційно-психологічний вплив, вміння сформувати в себе й оточуючих уявлення і впевненість у власній привабливості. Також це вміння спілкуватися, мистецтво говорити і, особливо, слухати. Правильно вибраний тон розмови, тембр голосу, витонченість рухів багато в чому визначають той спосіб, у якому викладач постає перед студентами та колегами. Разом з тактом, освітою, діловими якостями зовнішність педагога є або продовженням його достоїнств, або стає ще однією негативною рисою, що заважає в житті та кар’єрі.

Але серед педагогів далеко не всі стурбовані тим, яке враження вони справляють на оточуючих. Більшість з них занижують значення свого іміджу. А перше враження – це своєрідний інструмент, що допомагає вибудувати стосунки з оточуючими, тим більше, що 85% людей будують його на основі зовнішніх даних співрозмовника. Психологи зазначають, що перше зовнішнє враження складається протягом перших 5–40 с і справити його можна тільки один раз. Грамотно створений позитивний імідж викладача – потужний ресурс, здатний підвищити ефективність педагогічної діяльності. Якщо образ викладача приязний, то в ньому міститься первісна сила духовного впливу. Педагогу, якому з перших хвилин спілкування вдалось створити привабливий образ, легше схилити на свій бік співрозмовника або цілу аудиторію. Такого викладача хочеться слухати і наслідувати його, бо він надихає.

Отже, імідж викладача починає набувати властивості одного з основних ресурсів, що забезпечують як високий соціальний престиж та успіш-

ність функціонування національної системи вищої освіти в цілому, так і конкретного вищого навчального закладу зокрема. Імідж фахівця – це складний сплав ділових й особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, емоційних і психічних станів, це важливий суб'єктивний фактор, який визначає ефективність усієї навчально-виховної роботи ВНЗ. Він виявляється і в повсякденній взаємодії, співпраці, спілкуванні викладача зі студентами, і в організації різних видів їх діяльності, а також у стилі відносин викладача з педагогічним колективом. Ураховуючи, що імідж – це зовнішнє відображення особистості, показник ділових і людських якостей, проблема формування іміджу майбутнього викладача ВНЗ набуває все більшого значення.

Імідж або створюється стихійно, або докладаються неабиякі зусилля для його створення. Шляхи побудови іміджу здійснюються за допомогою як природних якостей, так і спеціально вироблених під час практичних занять. Самоповага й адекватна самооцінка внутрішніх і зовнішніх якостей – ось необхідна умова для створення успішного іміджу. А для цього належить серйозно попрацювати над собою.

Поза сумнівом, повноцінна педагогічна праця – це складна рольова діяльність з чітким розподілом функцій, до якої обов'язково мають бути включені особистісні особливості всіх її учасників. І все ж особлива роль у ній належить викладачу. Саме в стилі, способі впливу на особистість студента і виявляється суб'єктивний фактор викладача. Чим вищий ціннісний потенціал такого спілкування, тим привабливіший викладач для студентів. При цьому сильні самостійні студенти більше мають потребу в обміні науковою інформацією, засобами і способами її застосування, а слабкі студенти – більше залежні від викладача, тому більше зацікавлені в емоційних компонентах співпраці – співчутті, увазі, доброзичливості, заохоченні тощо. Імідж педагога розглядається як важливий аспект його професіоналізму і засіб педагогічного впливу на студентів. При формуванні іміджу педагога реальні якості викладача тісно переплітаються з тими, які приписуються йому оточуючими.

Слід звернути увагу на те, що імідж розкривається у двох аспектах:

- 1) з точки зору вимог до викладача з боку суспільства (яким воно собі уявляє педагога як просвітителя і носія морального досвіду);
- 2) з позицій самого педагога (яким він прагне представити себе молоді, що він хоче про себе заявити суспільству).

Звичайно, навчальний процес – це, перш за все, ділове спілкування викладача зі студентами, що передбачає атмосферу спільного пошуку і роботи. Але інтерес до предмета починається частіше з інтересу до особистості викладача. Його голос, хода, жести, одяг, манери, звички, вираз обличчя мають велике значення для розвитку культури спілкування і встановлення довіри до викладача. Спочатку студент дивиться на того, хто стоїть за кафедрою, а тільки потім звертає увагу на те, що він викладає.

Імідж можна розглядати як візуальну привабливість, як спрямоване формування враження про себе, спеціальним чином організоване і струк-



туроване в контексті “Я”, що має відсилання до більш загальної, престижної категорії людей. Багато людей мають від природи привабливий імідж, але частіше симпатії людей здобуваються завдяки мистецтву самопрезентації, без якої не досягти серйозних успіхів. Вигляд людини, її імідж в очах знайомих і незнайомих сьогодні виконує дуже важливу комунікативну функцію. Через безліч каналів педагог посиляє оточенню інформацію про те, що він із себе уявляє. Студенти формують свою думку про викладача протягом перших секунд, просто кинувши очима, навіть до того, як він почав говорити.

Спираючись на наявні визначення іміджу, виділимо його основні складові. Найбільш значущі з них: зовнішній вигляд; використання вербальних і невербальних засобів спілкування; внутрішня відповідність образу професії – внутрішнє “Я” [1].

Зовнішній вигляд педагога допомагає йому привернути до себе увагу, створити позитивний настрій, здаватися не тільки симпатичною людиною, а і прекрасним фахівцем. Викладач усім своїм зовнішнім виглядом утримує аудиторію. А скільки досвідчених освітян навіть не здогадуються про те, як вони виглядають [3].

Одяг викладача – завжди серйозна справа. Становище й спосіб життя викладача ніде так відверто не виявляються, як у манері презентувати себе оточуючим через одяг. Одяг не робить людину, але він забезпечує 90% того, що бачать оточуючі. Природно, що зовнішній вигляд педагога є безпосереднім компонентом, що відображається на професійній діяльності. Одяг викладача серйозно впливає не тільки на ставлення студентської аудиторії до самого педагога, а й на увагу до досліджуваного предмета й навіть на поведінку студентів під час занять. У манері одягатися виявляється одне з головних правил: гарно виглядати – значить виявляти повагу до оточуючих людей. Елегантність і вміння одягатися зі смаком притягує погляди. Це означає, що такі вимоги, які висувуються до зовнішнього вигляду людини, допомагають педагогу поліпшити свій професійний імідж. Правильний вибір одягу допомагає досягти професійного успіху. Уникаючи недовірливого ставлення колег та молоді до своїх професійних якостей, не слід з’являтися на роботі в ультрамодному одязі. Бути одягненим занадто модно – ознака поганого смаку, відставати ж від моди неприпустимо, тобто треба одягатися по моді, але так, щоб це не впадало в око. Зовнішній вигляд викладача має важливе значення практично для всіх студентів та, безумовно, може створити робочий або неробочий настрій під час занять, сприяти або перешкоджати взаєморозумінню, полегшуючи або ускладнюючи педагогічне спілкування. Звичайно, ці вимоги ставляться не тільки до зовнішнього вигляду (хоча цей елемент наявний в оціночній характеристиці викладача обов’язково, незалежно від курсу опитуваних), але викладач, який не звертає належної уваги на свій зовнішній вигляд, свої манери та звички, жести, вираз обличчя, мовну культуру, – викликає стійке неприйняття студентів.

На позитивний педагогічний імідж працюють і оточуючі його предмети, аксесуари. Тому так важлива естетика настільних приладів: канцелярського приладдя, указки, ручки, футляра для окулярів, пенала, конспекту, мобільного телефону тощо. Також важливо контролювати жести, особливо необхідно позбавлятися від агресивних, які на несвідомому рівні відштовхують студентську аудиторію від особистості педагога. Міміка має бути тільки доброзичливою.

За допомогою правильної дикції, інтонування, гучності, виразності голосу можна заворожити, закохати, заволодіти увагою аудиторії. Наявність ненормативної лексики, жаргонізмів у мові педагога – показник профнепридатності.

Природні дані викладача можуть бути звичайними, зовні непомітними. Значно більшу роль відіграють його вміння стежити за собою, культура зовнішніх і внутрішніх проявів, чарівність і природність. Налагодження комунікаційних зв'язків спрощується, коли в педагога привітне обличчя, а рухи, жести, постава і хода – красиві і виразні. А.С. Макаренко вважав: важливо, щоб у колективі були красиві й молоді педагоги. Те, як викладач “обіграє” свою зовнішність, його манера триматися, жести, голос і мовлення, предмети, що оточують, – усе це повідомлення, що посилаються іншим.

Кожен, хто коли-небудь навчався у ВНЗ, з упевненістю заявить, що деякі викладачі дійсно недбало ставилися до свого зовнішнього вигляду. Нерідко це сліди крейди на одязі, негарна зачіска, творчий безлад на робочому столі. Проте нерідко саме вони стежать за своєю поведінкою, за дотриманням моралі і часто живуть за принципами, стверджуючи, що для них важливо дати знання, а не ідеально виглядати. Адже зовнішній вигляд – своєрідний інструментарій, що допомагає вибудовувати відносини з оточуючими. Однак, володіючи лише ідеальною зовнішністю, неможливо надовго завоювати інтерес слухача. Незалежно від особистих поглядів кожного педагога на цю тему, імідж є в кожного з них.

Під час обговорення іміджу зі студентами з'ясовано, що секрет особистого успіху, привабливість в очах оточуючих – це не тільки візуальна привабливість. Студенти називали такі риси: чарівність, упевненість у собі, життєлюбність, почуття гумору, вміння посміятися над собою, товариськість, гарний настрій, благородство. І для цього не обов'язково бути зовні привабливою людиною. Студенти відзначали, що зовнішня виразність – бажаний компонент іміджу, але не вирішальний. Необхідно, щоб людина сама відчувала себе впевнено і комфортно, і тоді її впевненість передається оточуючим.

На їхній погляд викладач повинен бути сучасним, коректним, пунктуальним, обов'язковим, відкритим, ерудованим, у міру суворим, інтелектуальним і зі своїм стилем роботи, а також розуміти проблеми молоді. Завжди студенти високо цінують і вважають за краще ерудованість викладача, доброзичливість, справедливість, демократичність та інші позитивні прояви. Виділяючи найбільш авторитетних викладачів, студенти обов'язково відзначають такі їх якості, як чуйність, доброта, людяність, душевність, щи-

рість, зацікавленість у студентах, уміння добре говорити й дохідливо пояснювати навчальний матеріал, здатність зацікавити студента своїм предметом.

Для іміджу педагога дуже важливі ділові якості – професійна та соціальна компетентність, пунктуальність, точність, діловитість [4]. Матеріали опитувань свідчать і про те, що вирішальну роль у формуванні ставлення студентів до викладача і до його навчальної дисципліни відіграють не тільки компетентність, професіоналізм і майстерність, а й суб'єктивне внутрішнє ставлення самого викладача до навчально-виховної діяльності, до її об'єктів, засобів, способів і результатів. Ця обставина зумовлюється, мабуть, тим, що в процесі взаємодії викладачів і студентів виникають і встановлюються особливі психологічні зв'язки, від характеру яких і залежить або виникнення довіри, взаєморозуміння і співпраці, або неприйняття і відторгнення і викладача, і його предмета. На цей бік іміджу викладача найчастіше звертають увагу студенти, відповідаючи на запитання “Яким повинен бути викладач вищої школи?”. Серед відповідей виділяються такі:

- бути врівноваженим, спокійним, обов'язковим;
- бути пунктуальним;
- вміти залучати на свої лекції не тільки суворістю й контролем;
- мати свій стиль викладання;
- враховувати психологічні особливості студентів різних курсів;
- мати бажання викладати;
- вміти викладати зміст предмета не тільки в “сухому” вигляді;
- бути інтелігентною людиною, щоб студенти могли його сприймати не як “загрозу”, а як радника, наставника, з яким можна поговорити не лише про його предмет.

Саме можливість неформального обміну з викладачем різними цінностями у вигляді інформації, відносин, особистих думок, суджень, орієнтації стимулює працездатність студентів, духовно збагачує їх, спрямовує на подальшу працю. І у встановленні цих зв'язків і відносин провідну роль, безсумнівно, відіграють такі якості викладача, як здатність співчувати, співпереживати, вміння поставити себе на місце студента, здатність проникати в його внутрішній світ, правильно реагувати на його вчинки. Натомість відсутність поваги до студента, інтересу до нього, нерозуміння його психології, вікових та індивідуальних особливостей, низька ефективність педагогічної праці, психологічні та емоційні перевантаження, зумовлені різними причинами, формують негативне ставлення студента до викладача. Нерозуміння, некомпетентність, упередженість, злопам'ятство, вічно замучений вираз обличчя, неохайність, черствість, істеричність, несправедливість, агресивність, грубість, невтриманість, байдужість, неорганізованість – далеко не повний перелік тих якостей, які викликають студентське неприйняття викладача.

Професійні вимоги до педагога зараз такі. Він повинен:

- ідеально виглядати;
- триматися впевнено;
- мати почуття гумору.

Одним з перших і найголовніших завдань, що постають перед викладачем в аудиторії, є утвердження себе як авторитетного джерела інформації. Авторитет відразу забезпечить йому довіру аудиторії й інтерес до тієї інформації, що він збирається запропонувати. Авторитет може бути результатом тривалої роботи з аудиторією і залучення її на свій бік за допомогою різних педагогічних прийомів. Викладач, коли вперше входить в аудиторію, може для посилення авторитетності скористатися прийомами самореклами, щоб підкреслити важливі професійні особливості, що збільшать довіру аудиторії. Елементами самореклами можуть бути і такі невербальні засоби, як поза, постава, хода, жести. Правильна постава створює відчуття впевненості, спокою і високої самооцінки. Окреме і важливе місце серед невербальних засобів самореклами займають міміка і жестикуляція. Ними можна продемонструвати своє ставлення до аудиторії й емоційний стан. У будь-якому випадку для викладача важливо не тільки вміти керувати експресією обличчя, а й імітувати певні стани для демонстрації власного ставлення до аудиторії. Звичайно, це – ідеальний образ. Але, мабуть, не випадково, що в авторитетних викладачів студенти і навчаються більш старанно, і рідше пропускають заняття.

Ще видатний педагог К.Д. Ушинський зазначав, що “тільки особистість формує особистість”. Викладач сьогодні не може бути просто лектором, здатним викладати основи наукових знань. Успіх формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, їх соціального та гуманістичного мислення проходитиме успішніше, якщо глибокі професійні знання викладача, який працює з ними, будуть гармонійно поєднуватися з його загальною ерудицією і всебічною культурою. Він повинен не тільки знаходити нестандартні відповіді на питання, запалювати і хвилювати студентів, вміти розвивати їх здібності, самостійність і допитливість, а й бути привабливим прикладом для наслідування.

Імідж сучасного викладача вимагає мобілізації пам'яті, мислення, великого словникового запасу, багатства духовної сфери, високої моральності та психологічної стійкості. Тому професійний імідж педагога – цілісна система, яка складається з трьох компонентів, кожен з яких трактується складними комплексними сполученнями різних елементів, знань і вмінь:

- зовнішній вигляд (індивідуальний стиль педагога; практичне застосування знань про діловий одяг; використання науки про колір);
- внутрішній зміст (володіння культурою педагогічного спілкування; знання основ ораторського мистецтва; опанування основ еристики; раціональна поведінка у стресових і конфліктних ситуаціях; практичне використання нейролінгвістичного програмування, уміння використовувати гумор у різних педагогічних ситуаціях);
- володіння педагогічним почуттям (толерантність, емпатичність, милосердя, відповідальність, гарний настрій та оптимізм педагога).

**Висновки.** Формуючи конкурентоспроможну особистість нового століття, викладач повинен сам як провідний суб'єкт освітнього процесу

відповідати його гуманістичному спрямуванню. Його імідж професіонала, гуманіста, вихователя – запорука ефективності роботи вищої школи.

Звичайно, створення позитивного іміджу майбутнього педагога – непросте завдання. Воно вимагає величезної роботи над собою, але приносить гарні результати: формує позитивне ставлення до педагога оточуючих, робить спілкування з ним приємним та комфортним.

Отже, чим яскравіша палітра іміджевих рис, гармонійніше їх поєднання, чим більше вони відповідають духовній, моральній, особистісній, професійній зрілості особистості, тим багатший, колоритніший та привабливіший її позитивний імідж [2].

### **Література**

1. Калюжный А. Технология построения имиджа учителя / А. Калюжный // Педагогическая техника. – 2005. – № 3. – С. 103–108.
2. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – М., 1994. – 320 с.
3. Ковальчук А.С. Основы имиджелогии и делового общения / А.С. Ковальчук. – М., 2006. – 380 с.
4. Сердюкова Е.А. Содержание и структура имиджа преподавателя [Электронный ресурс] / Е.А. Сердюкова. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/26\\_SSN\\_2008/Pedagogica/34646.doc.htm](http://www.rusnauka.com/26_SSN_2008/Pedagogica/34646.doc.htm)

ТИМЧЕНКО-МІХАЙЛІДІ Н.С.

## **ДІАЛОГІЧНО-ДИСКУСІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МИТНИКІВ**

Формування майбутнього професіонала митної служби починається у вищому навчальному закладі, головна мета якого у світлі Закону “Про освіту”, Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ ст.), Закону “Про вищу освіту”, завдань національної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів для митної служби України, Указу Президента України “Про стратегію реформування системи державної служби України” від 14.04.2000 р. № 599/2000, виходить далеко за межі підготовки фахівця, який володіє митним законодавством та засобами його практичного застосування.

Вона полягає у “формуванні освіченої, творчої особистості, становленні її фізичного, морального здоров’я, забезпеченні пріоритетності розвитку людини”; підготовці фахівця, здатного професійно втілювати митну політику, тобто впроваджувати науково обґрунтовану систему цілей, пріоритетів, засобів підвищення ефективності митної діяльності; людини, здатної усвідомити місце, роль, завдання цієї політики в контексті не тільки вітчизняних, але й загальноцивілізаційних трансформацій.

Зрозуміло, що підготовка фахівця такого рівня неможлива без відповідної світоглядної підготовки та оволодіння знаннями як фундаментального, так і прикладного характеру; самостійного орієнтування в розмаїтті нестандартних ситуацій та культурного плюралізму взагалі; здатності са-

можливо вирішувати ті чи інші питання. Службовець-митник має персонально відповідати за наслідки своїх рішень (особливо у складних екстремальних ситуаціях), вміти наполегливо долати тимчасові труднощі в службовій діяльності, володіти високим рівнем культури професійної комунікації, бо саме від взаємодії митника з людьми у процесі ділового спілкування значною мірою залежать їх думки й судження про нашу державу.

Наукові дослідження проблем діалогу та діалогічності надзвичайно різноаспектні. Можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу взаємовпливу та взаєморозуміння висвітлюються Г. Баллом, І. Зязюном, Л. Крамущенко, С. Макаренко, В. Ляудісом, Г. Сагач, В. Семиченко, Т. Шепеленко та ін. Психологічні аспекти діалогічної взаємодії розкриваються О. Бодальовим, А. Добровичем, О. Ковальовим та ін. Рефлексивні можливості діалогу в становленні особистості розкриті Ю. Кулюткіним, Г. Сухобською, С. Степановим та ін. Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених діалогізації педагогічного процесу, у вищій школі і на сьогодні провідною залишається монологічна форма організації педагогічного процесу. С. Макаренко дійшла висновку, що педагог, зорієнтований на монологічні стратегії педагогічної взаємодії, не може розвивати в тих, хто навчається, самостійності, духу змагання, власних переконань, тобто якостей, які необхідні в сучасному соціально-економічному житті [3, с. 10].

*Метою статті* є обґрунтування доцільності впровадження діалогічно-дискусійних технологій навчання у процес підготовки майбутніх митників до професійної комунікації.

Вибір діалогічно-дискусійних технологій навчання зумовлений трансформацією навчального процесу (завдяки їх реалізації) у співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де курсант і викладач – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання.

Застосування діалогу вважаємо необхідною умовою ефективного спілкування, одержання зворотного зв'язку для коригування дій студентів. Власне діалог сприяє розвитку комунікативних можливостей, надає кожному курсанту можливість висловитися й викласти свою думку: "...у двоголосому слові, у репліках діалогу чуже слово, позиція враховуються, на них реагують" [1, с. 7]. Діалог надає курсанту моделювати власні судження, індивідуальний стиль комунікативної діяльності, способи самовираження через цю діяльність, відчувати себе рівноправним співучасником різноманітної комунікативної й рефлексивної діяльності.

Розкриваючи виховну функцію діалогу, Н. Салацька наголошує, що діалог забезпечує формування ... плідних міжособистісних стосунків у колективі; реалізацію можливостей комплексного виховного впливу [5, с. 77]. Погоджуючись з цими міркуваннями, Н. Мороховська стверджує, що моральний сенс діалогічного спілкування полягає в тому, щоб людина спромоглася самовизначитись, самовиразитись, самореалізуватись, самоствердитись, взаємозбагатитись в процесі взаємодії з іншою людиною, яка є

вищою цінністю у спілкуванні, тобто вона є “дзеркалом”, у якому людина пізнає саму себе [4, с. 6].

Щодо діалогічного мовлення, то воно забезпечується, з одного боку, наявністю у лексичному запасі особистості різноманітних словесних шаблонів, звичних словосполучень, а з іншого – активним використанням екстралінгвістичних засобів, що в єдності зумовлює гнучкість комунікативної поведінки індивіда. За А. Лурією [2], продукування певного висловлювання передбачає не тільки створення вихідної схеми, що визначає логічну послідовність формулювання фрази, а й свідомий вибір із багатьох альтернативних мовних засобів найбільш стилістично доцільних. Виходячи з цього, основними одиницями висловлювання слід визнати не окремі слова чи фрази, а цілі смислові групи. Спираючись на це положення, вважаємо за необхідне обрати за одиницю навчання діалогічного мовлення не окремі слова або навіть фрази, а процес і результат комплексної взаємодії партнерів – діалогічну єдність, що супроводжується екстралінгвістичними засобами [6, с. 69].

Провідна роль в організації діалогічної взаємодії відводиться педагогу. У процесі навчання курсантів англійської мови на викладача покладається відповідальність за створення “діалогічного простору”, що передбачає такі напрями його діяльності: діалогізацію змісту навчання через інтеграцію, поліфонізм, багатоаспектність, плюралізм у подачі навчального матеріалу; забезпечення діалогічної взаємодії учасників педагогічного процесу; створення синергічних тимчасових або постійних навчальних колективів; запровадження системи проблемно-діалогічного навчання; організацію цілеспрямованої рефлексії як засобу самовдосконалення [1, с. 14–15].

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.

Зважаючи на вищезазначене, важливу роль у підготовці майбутніх митників відіграють діалог, диспут та дискусія.

Лекція-діалог (діалог з аудиторією) передбачає безпосередній контакт педагога з аудиторією, який дає змогу зосередити увагу курсантів на найбільш важливих проблемах теми, яка вивчається, визначити зміст і темп викладання навчального матеріалу з урахуванням рівня освіти курсантів.

Активну участь курсантів у лекції-бесіді доцільно забезпечити різними прийомами: запитання до аудиторії (спантеличення), які повинні мати інформаційний характер, тобто мають бути спрямовані на з’ясування думок і рівнів поінформованості курсантів з проблеми та визначення рівня

їх готовності до сприйняття матеріалу лекції; коментування; голосова розрядка; гумористична репліка або казус тощо.

Будуючи відносини між курсантами, значну увагу необхідно приділяти створенню сприятливого психологічного клімату в курсантському колективі, дотриманню курсантами норм поведінки, відповідних етичних правил. При цьому важливо пам'ятати, що культуру спілкування в майбутніх фахівців важко сформувати, коли в навчальному закладі не створена атмосфера поваги до самого процесу спілкування, якщо не культивується ввічливість і галантність, у першу чергу, серед педагогів. Тому кожен педагог має бути носієм еталону поведінки в спілкуванні, має усвідомлювати себе суб'єктом спілкування й мати високий рівень комунікативної культури.

Діалогічна форма навчання надає кожному курсанту можливість висловитися й викласти свою думку. Позиція рівноправних учасників вирішення проблеми спонукає курсантів до формування професійно важливих якостей, культури поведінки, розвитку комунікативних умінь. Викладач має займати в діалозі позицію співрозмовника, який, будучи джерелом інформації і лідером спілкування, не просто визнає право кожного курсанта як партнера в спілкуванні, але й зацікавлений у тому, щоб курсант зберіг самостійність у судженнях. Особливої значущості в цьому разі набувають такі вміння педагога: 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 курсанта їх одержати. У процесі діалогу є можливість непомітно й ненав'язливо формувати етичне в поведінці й спілкуванні курсантів, розвивати їх смак до слова, жесту, міміки, інтонації.

У сумісній діяльності, спілкуванні курсантів та викладача не тільки розвиваються потенційні творчі можливості курсантів, але й сам викладач стає відкритим для нового досвіду. Зміна психологічної позиції педагога веде до зміни статусу курсанта. Вони стають партнерами, мають право на критику та помилки, на власне ставлення до діяльності.

Діалоги можуть перетворюватися в дискусії, що сприяє створенню позитивного психологічного клімату, творчому вирішенню питань, усебічному їх аналізу й глибокому засвоєнню досліджуваних проблем. У здоровій суперечці й боротьбі думок формується думка, вигострюється логіка й доказовість суджень.

Назвемо форми дискусії, що виявилися ефективними: *круглий стіл* (бесіда, у якій беруть участь п'ять-шість курсантів, що обмінюються думками як між собою, так і з "аудиторією"); *засідання експертної групи* ("панельна дискусія", до якої залучають 4–6 курсантів із призначеним головою. Спочатку вони обговорюють певну проблему між собою, потім пропонують свою позицію аудиторії у формі повідомлення або доповіді); *фо-*



*рум* (обговорення, у якому “експертна група” обмінюється думками з “аудиторією”); *симпозіум* (обговорення, у ході якого учасники виступають з повідомленнями, пропонуючи власний погляд. Після цього відповідають на запитання аудиторії); *дебати* (обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників, які представляють дві команди-суперниці. Після виступів команди відповідають на запитання, вислуховують спростування своєї позиції тощо); *судове засідання* (обговорення, що імітує судовий розгляд справи).

Педагог має володіти певною сукупністю методичних прийомів для проведення дискусії: мати певний запас знань, які можна додатково ставити на обговорення, щоб не давати дискусії згаснути; намагатись за допомогою цих запитань і певної емоційної поведінки забезпечити всебічний аналіз проблеми, не допускати переходу дискусії на другорядні проблеми або перетворення дискусії в діалог кількох найбільш активних курсантів чи окремих курсантів і педагога, забезпечити широку й активну участь у ній усіх курсантів групи; не випускати з поля зору хибні судження курсантів щодо предмета дискусії та залучати майбутніх митників до їх обговорення і знаходження правильної відповіді; стежити за тим, щоб предметом аналізу було певне судження, а не сам курсант, який його висунув, порівнювати різні погляди та залучати курсантів до їх активного і всебічного аналізу. Лише на закінчення дискусії педагог має зробити загальні висновки, проаналізувати та узагальнити результати колективного обговорення, підвести курсантів до конструктивного висновку, який має теоретичне і практичне значення, оцінити внесок кожного курсанта в перебіг дискусії, поставити завдання на самостійне вивчення.

Доцільним є залучення всього колективу курсантів до вивчення теоретичного матеріалу. Тобто підготовка до кожного заняття повинна мати колективний творчий характер, щоб жоден курсант не залишався без певного завдання, не був пасивним слухачем і спостерігачем. Для цього вся група розбивається на мікрогрупи (4–5 осіб), кожна з яких, готуючи весь матеріал, особливо ретельно, глибоко розкриває окремий його аспект. Доповнюючи виступи один одного, курсанти самі (під непомітним для них керівництвом і контролем педагога) мають розкривати зміст того чи іншого питання, що сприяє глибшому й міцному його засвоєнню, підвищенню інтересу до досліджуваного, формуванню відповідальності, дисциплінованості тощо.

Головна мета викладача – активізація участі курсантів, виявлення знань та здібностей, власних поглядів щодо тих чи інших тем з урахуванням свого досвіду.

**Висновки.** Реалізація у навчальному процесі (під час організації різних форм навчання) діалогічно-дискусійних технологій дає змогу кристалізувати й сконцентрувати ідеї та думки курсантів, заохочувати участь, створювати жваву, живу атмосферу під час навчання, формувати комунікативні вміння курсантів, розвивати вміння ставити уточнювальні запитання; є найбільш оптимальними для висловлення власних поглядів і пере-

конань, аргументованого заперечення, спростовування хибної позиції опонента, формування логіки й доказовості суджень, стислості й точності викладу, обстоювання своєї думки, творчого співробітництва, стимулювання толерантності.

### Література

1. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.В. Зазуліна. – К., 2000. – 19 с.
2. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 309 с.
3. 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.
4. Мороховська Н.С. Моральна культура спілкування : конспект лекцій / Н.С. Мороховська. – Харків : Укр. Юридична академія, 1993. – 17 с.
5. Салацька Н.М. Сутність діалогу як методу навчання та виховання / Н.М. Салацька // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол.: Т.І. Сущенко та ін. – К. ; Запоріжжя : Фінвей, 2002. – Вип. 22. – С. 75–77.
6. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М. : Высш. шк., 1989. – 159 с.

ТКАЧЕНКО Л.П.

## РИТОРИКА В БРАТСЬКИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (XVI–XVII ст.)

Оновлення змісту сучасної освіти України спонукає науковців до глибокого дослідження вітчизняного педагогічного досвіду та переосмислення шкільної практики минулих років. Сьогодні неабиякої актуальності набуває комунікативна підготовка особистості, що викликала посилений інтерес до такого навчального предмета, як риторика. Однак аналіз сучасних розробок з риторичної проблематики доводить, що при визначенні змістового і процесуального компонентів навчання риторики нерідко зарубіжний досвід, розробки вчених інших країн переважають над українськими традиціями красномовства.

Специфіку роботи братських шкіл досліджували історики Д. Ісаєвич, Т. Шевченко, Н. Яковенко в контексті розвитку української культури та створення гуманістичних осередків на теренах України, що перебувала під владою різних імперій. Відомі праці з історії педагогіки О. Джуринського, М. Левківського, Є. Мединського, М. Стельмаковича та інших, у яких розкрито провідну роль братських шкіл у започаткуванні нової освітньої парадигми в Україні. Дослідники В. Надольський, С. Обірек, З. Огоновський, які досліджували організацію навчання в єзуїтських братських школах, засвідчують важливу роль риторики як навчальної дисципліни, відзначають специфіку її викладання в умовах тогочасної України.

**Мета статті** – розкрити особливості навчання риторики в братських школах України (XVI–XVII ст.), оскільки така організація навчального процесу заклала підвалини подальшого розвитку української риторичної школи.

Нову сторінку в історії української національної освіти відкрили братські школи. Перші надійні документи про легально оформлені православні братства датуються серединою XVI ст. Серед цих документів – статут 1538 р. братства кушнірів у Вільні, статuti 1542 р. братства Благовіщенської парафії на передмісті Львова і 1544 р. братства церкви при парафії Миколая на львівському Підзамчі. З 1544 р. є згадка про організацію парафіян при Успенській церкві на Руській вулиці, пізніше – про “руських старшин”, які діють від імені “співбратів і сусідів” – патронів церкви, з 1573 р. – про “старшин братства Богородиці” [2; 11].

На кінець 1585 р. українські міщани центральної частини Львова виробили статут своєї організації – Успенського братства. Незабаром воно стало називатися також Ставропігійським (патріаршою Ставропігією) на знак підпорядкування безпосередньо східним патріархам. Братство із самого початку вважало одним з основних завдань піднесення освітнього рівня населення. Першими його керівниками й визначними організаторами братського руху на терені Львова були міщани з Руської вулиці Юрій та Іван Рогатинці, Іван та Дмитро Красовські, Лесько Малецький, Лука Губа, Хома Бабич. Більшість їх – представники гуманістичної культури, яскраві творчі індивідуальності, люди, беззастережно віддані спільній справі. Найбільшим авторитетом користувався Юрій Рогатинець, славнозвісний по всій Речі Посполитій і за кордоном ремісник, винахідник (разом з братом Іваном) “нового виду сідлярського мистецтва”, а водночас “патріарх і доктор” для львів’ян, громадський діяч, талановитий публіцист. Його помічник і однодумець – крамар Іван Красовський – не шкодував зусиль для налагодження братської друкарні, писав вірші і відозви, очолював боротьбу за права українських міщан [4; 15].

Яким же був характер навчання братської школи в цілому? В королівському привілеї 1590 р. її названо “школою для зайняття вільними мистецтвами”. Вільні мистецтва – це науки “тривіуму” (граматика, риторика, діалектика) і “квадривіуму” (арифметика, геометрія, музика, астрономія), які входили до предметів у середньовічній середній школі. У передмові до Октоїха, виданого братством 1630 р., як і деяких грамотах, братська школа має назву гімназії (“гімнасіон”). Термін “гімназія” вживав для своєї школи вже знаменитий італійський педагог доби Ренесансу Гаспаріно Баріцца. Навчальний план (*curriculum*) гуманістичної гімназії, розроблений у гуманістичних школах Італії в XV–XVI ст., був прийнятий і протестантськими школами, єзуїтськими колегіумами, пізніше й колегіумом Києво-Могилянським. У руслі цієї традиції гімназійні студії склалися з трьох класів граматики (інфіма, медіа, супрема, або синтактика) та з класів поетики й риторики. Ці науки вивчалися також протягом перших років навчання в деяких вищих школах, які до XVI–XVII ст. об’єднували переважно два ступені навчання – середній (гімназія, колегія) та вищий (академія, університет). Лише деякі розвинені гімназії мали філософські та богословські студії, і саме такі гімназії могли перерости в академії (вищі школи). Засновники братської школи у Львові спершу також передбачали можливість

запровадити в ній науки вищого ступеня, насамперед філософію. Вже “порядок школи” з жовтня 1586 р. передбачав, що вчитель повинен буде викладати тексти “філософів, поетів, істориків та інші”, що учні мають вчитися граматики, “до більших наук приступаючи, до діалектики і риторики, посібники для яких перекладені на слов’янську мову, є у Львівській школі”. Також у грецько-слов’янській граматиці “Аделфотес”, надрукованій для потреб братської школи, підкреслено, що вивчення граматики є “ключ, що відкриває шлях до розуміння письма: від неї, як по сходинах драбини, працьовиті досягають діалектики, риторики, музики, арифметики, геометрії й астрономії, а на основі цих семи ... дістаємо можливість пізнання філософії й медицини, а далі переходимо до найдосконалішого богословія”. Вказується, отже, шлях навчання: від граматики, через сім вільних наук, до предметів, що вивчалися у тодішній вищій школі, – філософії, медицини, теології. Так само вчитель Львівської братської школи Лаврентій Зизаній підкреслював, що слов’янська граматика є “ключом розуміння”, дає змогу пізнати риторіку, філософію і весь “нероздільний союз наук”. Зазначимо також, що в листопаді 1589 р. константинопольський патріарх Єремія II Транос закріпив за братською друкарнею “право ... друкувати ... не тільки Часослови, Псалтирі, Апостоли, Мінеї і Тріоді, Требники, Синаксарі, Євангелія, Метафрасти, Хроніки, тобто літописи та інші книги богословів церкви нашої Христової, а також книги, необхідні школі, тобто граматику, поезику, риторіку, філософію”.

Братські школи значно відрізнялися від єзуїтських колегіумів не тільки релігійною спрямованістю, вони мали значні відмінності в організації навчальної роботи. Якщо зміст навчальної програми єзуїтських шкіл визначався єдиним статутом, то на формування навчальної програми братських шкіл мали вплив: побажання фундаторів, педагогічні й наукові зацікавлення викладацького складу, потреби середовища та вибір батьків. При цьому обидва типи шкіл, надаючи теоретичні знання, готували до майбутньої практичної діяльності публічних діячів, канцеляристів, правників, теологів, працівників адміністрації [5, с. 34]. Школи були завжди забезпечені відповідними підручниками і нерідко мали багаті бібліотеки. Статут єзуїтських шкіл зобов’язував провінціалів призначати на розвиток бібліотек колегіумів сталий прибуток, який не можна було використати на жодну іншу мету. Братські школи прагнули організувати власні друкарні, що давали змогу не лише забезпечувати учнів книгами, а й розвивати науку.

Головне місце у програмах братських шкіл посідали гуманітарні науки, зокрема граматики слов’янської, грецької, латинської, польської мов. До нас дійшла значна кількість підручників граматики, створених діячами братських шкіл: Арсенієм Еласонським, Лаврентієм Зизанієм, Мелетієм Смотрицьким та ін. На першому плані були слов’янська та українська книжна мови. Все це й зумовило виникнення в Україні не слов’яно-грецьких, а слов’яно-греко-латинських шкіл, учні яких вивчали зазначені мови та оволодівали програмою “семи вільних наук”. Таким чином, започатковану в Острозі справу продовжили братські школи.

Поряд з мовами у братських школах вивчали діалектику, поетику, риторичку. Викладання діалектики було спрямоване не те, щоб навчити вихованців шкіл вести дискусії й полемічні бої з єзуїтами та уніатами. Вивчали діалектику за рукописними підручниками, що являли собою компіляцію творів Іоана Домаскіна.

Як правило, діалектику й риторичку викладав один учитель. Під час вивчення риторички навчали складати промови, повчання, проводили диспути, декламації та театралізовані вистави. Посібники з риторички, діалектики та філософії писалися латиною. У статуті Львівської братської школи також були вказівки щодо вивчення риторички, діалектики та інших наук за посібниками, написаними слов'янською мовою.

Багато уваги у братських школах приділяли музичному розвитку учнів. У Львівській, Київській, Луцькій та інших школах співи вважали одним з основних предметів навчання. Заняття із співів проводили, як правило, в суботу. Із учнів складався церковний хор. Учень, що був співаком, діставав певну платню, харчі та одяг. Статут Луцького братства передбачав, що його керівники зобов'язані піклуватися однаково як про вчителів, так і про учнів, здібних до співу.

У кінці XVI – першій половині XVII ст. серед учителів та учнів набуло поширення віршування. Вірші писали з приводу найрізноманітніших подій – до свят, похорон, визначних подій; їх присвячували різним наукам і особам. До нашого часу дійшли вірші, складені Л. Зизанієм, К. Ставровецьким, І. Борецьким, П. Бериндою та іншими діячами української культури й викладачами братських шкіл.

Учні братських шкіл брали участь в інсценуванні, декламаціях, драматичних виставах. Поряд з народними діями (ігри, хороводи, ритуали та побутові обряди) у братських школах виникає й розвивається драматичне мистецтво.

У братських школах, на відміну від єзуїтських, навчання проводилося близькими учням так званою “простою” і слов'янською мовами. Саме в цьому організатори братських шкіл бачили засіб збереження народності. Учителі шкіл України намагалися не тільки впровадити в школах рідну мову як мову викладання, а й писали нею твори. Кирило Ставровецький включав у свої твори народні звороти й висловлювання. Автор повчань Сімеон Тимофієвич зазначає, що він свідомо намагався писати їх “барзо простою мовою”. Думку про необхідність вивчення наук рідною мовою висловив Василь Тяпинський у передмові до Євангелія, наголошуючи на тому, щоб діти рідною мовою “смісли свої точили”.

Боротьба діячів братських шкіл і прогресивних мислителів за навчання рідною мовою позитивно впливала на розвиток української культури й освіти.

Статут Львівської братської школи, яка була зразком і для інших шкіл, дає уявлення про організацію навчального процесу.

Навчання в школі розпочиналося о 9 годині ранку влітку, а взимку дещо пізніше. Після читання молитви кожний учень відповідав учорашній

урок і показував учителеві виконані вдома письмові роботи. Потім починалося вивчення нового матеріалу.

Викладання в школі здійснювалося у вигляді читання уроку за записками, що їх учителі видавали учням для переписування вдома. Рекомендувалося також проводити бесіди й диспути з різних питань.

Шкільні порядки визначали поведінку учня не лише в школі, а й поза нею. За їх виконанням у школі спостерігали вчителі й чергові учні, а вдома – батьки або родичі. Встановлювався тісний взаємозв'язок між виховними впливами школи й сім'ї.

Навчання в школі поєднувалося із системою роботи учнів удома (розповідання вивченого матеріалу батькам і виконання домашніх письмових робіт під їх наглядом).

Статут передбачав режим навчальної діяльності учнів протягом усього дня, окреслюючи коло їхніх обов'язків, а також обов'язків батьків чи опікунів.

Діяльність братських шкіл – перший досвід організації роботи школи на основі класно-урочної системи. Учні ділили на три групи, з якими проводили різну за змістом роботу: одні вчилися розпізнавати букви і склади, інші – читати та вчити напам'ять різні уроки, треті – пояснювати прочитане, міркувати.

При братських школах існували так звані “братства младенческие”, завданням яких було моральне виховання юнацтва. До складу таких молодіжних братств входили всі учні братської школи.

Діяльність братських шкіл проходила в умовах посилення національно-релігійного гніту. У 20-х рр. XVII ст. занепала Львівська братська школа, не витримавши, врешті-решт, нерівної боротьби з єпископом Балабаном і католицьким духовенством. В 1627 р. студенти єзуїтської колегії напали на Луцьку братську школу, побили її учнів, знищили частину книг. Нападів і розорення зазнавали також братські школи в Берестей, інших містах.

У братських школах риторика стала провідним предметом навчання, її популярність визначала сама сутність гуманістичного шкільництва. Система гуманістичної освіти, як уже було сказано, почала формуватися в Центральній і Східній Європі на початку XVI ст., але найвищого розквіту досягла після появи в цьому регіоні єзуїтів у другій половині того-таки століття. Польська та Литовська провінції ордену охоплювали також терени сучасної України. Крім єзуїтських колегіумів, у Речі Посполитій, починаючи від 1579 р., діяла Віленська академія, зі стін якої вийшло чимало тодішніх учителів риторики. Академія була найважливішим єзуїтським осередком викладання риторики на терені Речі Посполитої в XVII ст.

Про повсюдний інтерес до риторики свідчать збережені рукописи риторичних трактатів, хрестоматій висловів і “ерудицій”. На таких пам'ятках можна досліджувати еволюцію цієї галузі знання. Викладачі, що працювали в колегіумах Речі Посполитої, у Києві та Чернігові, а пізніше – й у Харкові, спочатку наслідували античні та західноєвропейські зразки

риторики, а починаючи з другої половини XVII ст. вже могли висловлювати власні погляди на *artis bene dicendi*. Теоретичне опанування мистецтва публічних виступів поєднувалося з його пристосуванням до місцевих умов. Насамперед, ідеться про звичаї та політику.

Інший (поряд зі згаданими трактатами) комплекс джерел, що вказують на повсюдне знання класичної риторики, складають літературні тексти: друковані, рукописні чи усні. Про усні свідчення, через їх природну нетривалість, ми знаємо тільки із записів. Саме риторичні знання ставали в пригоді під час редагування текстів та публічних виступів (листів, звітів, діаріушів, промов, проповідей тощо). В окрему групу можна виділити твори, які нині є літературними пам'ятками, а в той час відігравали величезну суспільну роль. Згадані риторичні трактати містять цитати із сотень таких текстів, найпопулярнішою формою яких була промова. У Речі Посполитій вміння проголошувати промови уможлиблювало політичну кар'єру. Людина, що не знала засад риторики й не виробила відповідних навичок, потрапляла на узбіччя суспільного життя (між іншим, це була одна з причин, що спонукали Яна-Хризостома Пасека у своїх мемуарах постійно наголошувати на своїх ораторських здібностях).

Вміння виступати з промовами багато важило на теренах усієї Речі Посполитої. Ораторська професія була дуже тісно пов'язана з республіканським устроєм цієї держави. Такий республіканізм, або саме таке його сприйняття, став наслідком старанного читання класичних авторів. Тож першорядне місце в суспільстві відводили поняттям *respublica* (республіка), *patria* (Батьківщина) і *bonum commune* (спільне благо). Аналогічне походження має також етос громадянина. Це поняття сформулося завдяки пам'яткам римської літератури, де, зокрема, визначено завдання оратора. За Квінтіліаном, на авторитет якого охоче спиралися в тодішніх школах України, оратор або політик є *vir bonus dicendi peritus*.

Тому сила політиків полягала в їхньому вмінні переконувати, нав'язувати свою думку й підтримувати контакти за допомогою саме риторичних засобів. Навіть за умов, коли демократія перетворювалася на олігархічний устрій, ораторські виступи, що відбувалися за певним ритуалом, лишалися невід'ємною складовою публічної діяльності. Досвідчений оратор, а отже, політик, мусив орієнтуватися в тому церемоніалі й доповнювати його. Клієнтарна система вимагала, щоб проголошувати промови вміли також ті особи, котрі залежали від можновладців. Як наслідок, наприкінці XVII ст. неабияк зросла суспільна роль показового красномовства.

Показовий риторичний стиль (*genus demonstrativum*) і поезію використовували для репрезентаційних, пропагандистських та релігійних потреб, окрім того, вони мали розважальне значення. Такі завдання ставила давня риторична теорія. У тріаді *docere, movere et delectare* саме останній функції відводили найважливішу роль. Заглянувши до нормативних поетичних і риторичних трактатів, створених у першій половині XVIII ст. в Києво-Могилянській академії, ми знайдемо чимало визначень *genus demonstrativum*, які акцентують на його розважальній, або ігровій, функції.

Але теорія, на щастя, не охоплює всіх питань, пов'язаних із цією проблематикою.

Треба сказати, що показовим стилем послуговувалися не лише задля досягнення згаданих цілей, що їх визначали риторична теорія та звичаї. Дослідження панегіриків XVII ст. дає змогу говорити про важливі ідеологічні функції риторики. У показовому стилі ми знаходимо прояви політичних прагнень різних політичних груп, що сформувалися в Речі Посполитій і на теренах, прилеглих до її кордонів.

**Висновки.** Таким чином, риторика як навчальна дисципліна була одним з основних предметів навчання. Її популярність визначалася самою сутністю гуманістичного шкільництва: вперше навчальний процес організовувався як паритетний діалог учителя і учнів. Про інтерес до риторики свідчать збережені рукописи риторичних трактатів, хрестоматій влучних висловів та “ерудицій”. Теоретичне опанування мистецтва публічних виступів поєднувалося з його пристосуванням до місцевих умов, враховувало ментальність українського народу.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в ґрунтовному аналізі комплексу джерел, що вказують на потребу глибоких знань класичної риторики в умовах тогочасної України.

#### **Література**

1. Титов Хв. Стара вища освіта в Київській Україні XVI–XVII ст. / Хв. Титов. – К., 1924.
2. Ісаєвич Я.Д. Братства та їх роль в розвитку української культури XVI–XVII ст. / Я.Д. Ісаєвич. – К., 1966.
3. Німчук В. Мовознавство на Україні в XIV–XVII ст. [Електронний ресурс] / В. Німчук. – Режим доступу: <http://izbornyk.narod.ru>.
4. Коба Л.А. Братські школи в Україні; XVI–XVII ст. / Л.А. Коба // Початкова школа. – 1994. – № 11 – С. 45–47.
5. Мединський Є. Братські школи України і Білорусії в XVI–XVII ст. / Є. Мединський. – К., 1958.
6. Сисоєва С. Нариси з історії розвитку педагогічної думки / С. Сисоєва, І. Соколова. – К., 2003.

ТОРІЧНИЙ О.В.

## **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ОФЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Соціальні, політичні та економічні перетворення в Україні неможливі без гарантування її національної безпеки та державного суверенітету. Провідну роль у цьому питанні відіграє Державна прикордонна служба України (далі –ДПСУ). Саме її персонал забезпечує територіальний суверенітет України та недоторканність її кордонів. Такий стан речей вимагає від вищих військових навчальних закладів впровадження передових європейських технологій освіти в контексті Болонської декларації шляхом введення двоциклового навчання та кредитно-модульної системи, формування



системи контролю якості освіти, розширення мобільності навчального процесу. У контексті реформування національної системи вищої військової освіти навчально-виховний процес має бути зорієнтований на забезпечення умов для вільного розвитку й саморозвитку майбутнього офіцера. Причому держава повинна створити необхідну атмосферу для становлення фахівця, який володіє високим рівнем професійної військової компетентності. Сьогодні існує нагальна проблема всебічного становлення особистості українського офіцера-професіонала ще під час навчання у вищих військових навчальних закладах, що суттєво сприятиме підвищенню його фахового професіоналізму безпосередньо на робочому місці.

В умовах інтеграції національної освіти в європейський освітній простір та суттєвих змін структури і змісту вищої військової освіти нагальною необхідністю постає вирішення питань приведення змісту і рівня професійної підготовки офіцерів-прикордонників до вимог та потреб сучасності, використовуючи найбільш ефективні технології у процесі їх підготовки.

Відчутний акцент з боку фахівців у галузі військової педагогіки сьогодні робиться здебільшого на: формуванні та розвитку професійно важливих якостей особистості військовослужбовця (О. Барабанщикова, Т. Олійник, Д. Іщенко); розвиткові професійних умінь щодо проходження військової служби у незвичайних умовах діяльності (В. Невмержицький, С. Капітанець, В. Балашов, І. Радванський), тоді як питання комплексного підходу до теоретико-методичних засад формування військової компетентності майбутніх офіцерів залишаються поза увагою дослідників.

Загальні питання формування у майбутніх офіцерів військової компетентності знайшли своє відображення у працях О. Барабанщикова, В. Бачевського, А. Борисовського, К. Вербицького, В. Герасимчука, П. Онищука, Г. П'янковського та ін. Сьогодні розробляються окремі напрями фахової підготовки майбутніх офіцерів (морально-політична (А. Аронов), фізична (М. Зубалій), військово-прикладна (Л. Чернишова), виховна (А. Галімов)).

Незважаючи на велику кількість праць з цієї проблеми, їх аналіз переконує, що на сьогодні в наукових дослідженнях відсутній системний підхід до розуміння самого поняття “військова компетентність” майбутнього офіцера. Сьогодні в наукових колах можна констатувати суттєвий плюралізм думок щодо висвітлення основних підходів до зазначеної наукової категорії, однак безпосередньо ґрунтовні та фундаментальні дослідження у цій галузі практично відсутні. Процес фахової підготовки молодих офіцерів часто розглядається у відриві від цілісного навчально-виховного процесу, від закономірностей психологічного розвитку та становлення особистості з урахуванням специфіки професійної діяльності офіцера-прикордонника, яка полягає у постійній готовності до виконання службових обов'язків.

Суттєвим аргументом для написання статті слугували процеси становлення та розвитку Державної прикордонної служби України та Зброй-

них сил України, які інтенсивно проходять останніми роками. Багатоаспектність означеного кола питань зумовлює науковий пошук шляхів його вдосконалення.

*Метою статті* є висвітлення змісту та сутності наукових категорій “компетентність” та “професійна компетентність” майбутніх офіцерів.

Виходячи із вагомості означеного кола завдань, які ми поставили собі, вважаємо за доцільне проаналізувати основні підходи науковців до самої дефініції “компетентність”. Насамперед зазначимо, що стосовно трактування поняття “компетентність” у наукових колах не вироблено єдиного загально визнаного підходу. Такий стан речей зумовив виникнення різних близьких за змістом тлумачень цієї наукової дефініції. Зокрема, у працях науковців (Ю. Ємельянов, А. Коленченко, В. Маслов, О. Софронова) компетентність розглядають як:

- систему властивостей особистості, що визначається результатом вирішення проблемних завдань;
- одну із властивостей особистості, що зумовлює ефективне вирішення проблем у сфері діяльності людини;
- рівень сформованості суспільно-практичного досвіду суб’єкта;
- певний набір якостей, поведінкових характеристик, які необхідні працівнику для успішного виконання тієї чи іншої роботи;
- систему теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, організаційно-методичних, технологічних умінь, об’єктивно необхідних особистості для виконання посадово-функціональних обов’язків;
- один із компонентів особистості, які зумовлюють успіх у вирішенні основних завдань;
- певний стан, який виникає внаслідок оволодіння знаннями, досвідом, навичками, вміннями (підготовленість, орієнтування, усвідомленість, правоздатність, ефективність).

Звернемося до висвітлення наукового терміна “компетентність” у науково-довідковій літературі. В українському словнику іншомовних слів [10] читаємо, що компетентність – це володіння знаннями, які дають змогу судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку, що передбачає поінформованість, обізнаність, авторитетність. У подібному російському виданні поняття компетентність трактується як володіння компетенцією [11]. У новому тлумачному словнику дефініція “компетентність” розглядається на основі наукової категорії “компетентний”, тобто такий, що має:

- достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий, кваліфікований;
- певні повноваження; повноправний, повновладний [6].

З огляду на предмет нашого розгляду досить актуальним є погляд на сутність зазначеного наукового терміна О. Овчарука [7]. Науковець вважає, що компетентність логічно походить від ставлень до цінностей та від сформованості вмінь. Автор спирається на трактування, запропоноване

фахівцями Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти. Ця міжнародна організація визначає компетентність як здатність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. Поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, які спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

Нам імпонує підхід до сутності компетентності, розроблений М. Чошановим [13]. Він вважає, що компетентна людина повинна не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти практично її вирішувати. Таким чином, компетентний фахівець, на думку науковця, повинен застосувати найбільш ефективний метод вирішення проблеми залежно від конкретних умов. У ході дослідження вчений вивів формулу компетентності. Компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення.

Звернемося до трактування цього терміна зарубіжними науковцями. Зокрема, S. Parry вважає, що компетентність – це група знань та вмінь у певній галузі, які впливають на професійну діяльність і які можуть бути розвинуті шляхом навчання [14]. Американські дослідники переконані, що компетентність виступає “базовою характеристикою особистості”, яка тісно пов’язана із критеріями ефективною та успішною дією в професійних чи життєвих ситуаціях і подана в науковій літературі [15]. Українські науковці [3] стверджують, що компетентність – це сукупність компетенцій.

Отже, можна констатувати, що різні трактування поняття “компетентність” передусім зумовлені особливостями структури діяльності фахівців різних професійних сфер, а також різноманіттям позицій та теоретичних підходів дослідників до зазначеної дефініції. Ми переконані в тому, що велика кількість формулювань наукової категорії “компетентність” свідчить про значну зацікавленість фахівців зазначеним напрямом та велику перспективу у вирішенні проблем відповідно до специфіки професійної діяльності. Водночас можна констатувати, що наведені визначення означеного наукового терміна не є повними.

Таким чином, провівши короткий аналіз підходів науковців до висвітлення сутності та змісту поняття “компетентність”, ми дійшли висновку, що компетентність розглядається як адекватна орієнтація людини в різних сферах її діяльності, де на перший план виходить здатність особистості до активних дій, пов’язаних з умінням використовувати теоретичні знання в практичній діяльності. Вважається, що поняття “компетентність” є значно ширшим, ніж поняття “знання” або “вміння”, проте обов’язково включає їх у себе, що забезпечує реалізацію творчого потенціалу.

У Державній національній програмі “Освіта України XXI століття” зазначається, що одним із найважливіших принципів реформування вищої освіти має стати професійна спрямованість навчально-виховного процесу, що полягає в органічному поєднанні теорії та практики. Такий підхід, у свою чергу, передбачає формування *професійної компетентності* ще під

час навчання. Сам термін “професійна компетентність” складається з двох категорій – “професія” і “компетентність”. Професія (від лат. *professio* – офіційно вказане заняття) – вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті спеціальної підготовки й досвіду роботи. Наукова дефініція “професійна компетентність” у психолого-педагогічній літературі трактується як: єдність теоретичної та практичної підготовки студентів (А. Алексюк); поєднання знань із професійно значущими особистісними якостями (І. Міщенко).

Досить цікавим є психологічний підхід до сутності наукової дефініції – “професійна компетентність”. Зокрема, аналізуючи психологічні домінанти вибору професії, Л. Мітіна [5] стверджує, що професійна компетентність повинна включати знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. О. Губарева [1] у своєму дисертаційному дослідженні визначає професійну компетентність як сукупність загальнопрофесійних знань та вмінь з організації й планування робочих процесів, читання та складання документів, способів вирішення проблем, використання нових інформаційних технологій.

Для того, щоб знайти своє місце у професійній ієрархії, професійно компетентна особистість повинна оволодіти певними ключовими компетенціями. Ключові компетенції, на думку В. Піщуліна [9], передбачають загальну здатність людини мобілізувати в ході професійної діяльності набуті знання та вміння, а також використовувати узагальнені способи виконання дій. Автор констатує, що ключові компетенції забезпечують універсальність діяльності. Фахівець-професіонал повинен бути гнучким, мобільним, конкурентоспроможним, уміти інтегруватись у динамічне суспільство, репрезентувати себе на ринку праці, використовувати знання як інструмент для вирішення життєвих проблем; генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність, уміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення.

Як стверджують українські науковці [3], кожен вид професійної діяльності (виробнича, навчальна, культурна, політична, соціальна, правоохоронна та ін.) вимагають від людини певних компетентностей, які інтегруються в процес становлення життєвої компетентності і виступають як результат розвитку та саморозвитку особистості. Питання професійної компетентності безпосередньо пов’язані із професіоналізмом. Саме таку думку обґрунтовують П. Перепелиця, В. Рибалко [8]. У свою чергу, професійна компетентність є проявом професійної культури фахівця та змістом професіоналізму [12]. Науковець аргументовано доводить, що за суттю компетентність – це першооснова, базис професіоналізму. Ми переконані, що професійна компетентність є не тільки мірилом професіоналізму, а й визначальним фактором, від якого залежить успішність реалізації як соціальних, професійних функцій, так і всієї життєдіяльності особистості. У цілому профе-

сіоналізм виступає необхідною умовою прояву компетентності, а компетентність – це і показник ступеня відповідності, адекватності професіоналізму.

На основі узагальнення наукових доробок фахівців ми дійшли розуміння професійної компетентності як позитивного результату освіти, який можна виразити у високому рівні готовності особистості ефективно організовувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення поставленого професійного завдання.

Вважаємо, що професійна компетентність тісно пов'язана із поняттям кваліфікації. Для успішної самореалізації майбутньому офіцерові необхідне ґрунтовне володіння певним набором ключових компетентностей. Підтвердження цієї думки ми знаходимо у дослідженні Е. Зеєра [4]. Автор стверджує, що професійну компетентність людини визначають її знання, уміння і досвід. Іншими словами, здатність мобілізувати теоретичні знання, практичні уміння і набутий досвід у конкретній професійній ситуації характеризує компетентність професійно успішної особистості.

Ми повністю поділяємо думку О. Євсюкова [2] у тому, що зміст професійної компетентності військового фахівця перебуває у прямій залежності та визначається цілями, завданнями і характером *військової* праці, їх відповідністю соціальним замовленням суспільства і закріпленням їх у законах, військових статутах і наказах. Вагому роль відіграє поєднання у завданнях різноманітних складових, які відображають поліфункціональність військової праці.

Сьогодні можна спостерігати стійку тенденцію до зміцнення державності України, яка безпосередньо передбачає розвиток Державної прикордонної служби України. Цей розвиток відбувається відповідно до Указу Президента України “Про Концепцію розвитку Державної прикордонної служби України” від 19.06.2006 р. № 546/2006 на період до 2015 р. Серед напрямів та положень цієї програми такі: реорганізація системи підготовки кадрів та роботи з особовим складом з урахуванням загальноєвропейських стандартів; формування сучасної системи роботи з персоналом; повний перехід до комплектування на контрактній, тобто професійній, основі.

Відзначимо, що офіцери-прикордонники є обличчям країни, вони перші зустрічають на кордоні як друзів, так і ворогів держави, а тому одним із найголовніших завдань ВВНЗ має бути формування у майбутніх офіцерів-прикордонників особистісних якостей, які сприятимуть досягненню найвищої професійної майстерності. Крім того, сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в Україні як європейській державі, наполегливо вимагають відповідного рівня підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, що передбачає високий рівень професійних якостей, загальну готовність до ефективного застосування знань під час виконання службових обов'язків з охорони державного кордону.

Сьогодні ДПСУ необхідні офіцери, які мають здібності до аналітичного мислення, здатні відчувати дух часу і діяти відповідно до його вимог. Офіцер-прикордонник має бути інтелектуально розвинутою людиною, підготовленим з морального та військово-професійного погляду, ініціативним

та відповідальним, постійно прагнути до самовдосконалення та досягнення “акме” у професійній сфері. Зазначимо, що готовність до служби безпосередньо залежить від рівня військової компетентності, що формується протягом тривалого часу.

Ми погоджуємося із визначенням професійної компетентності майбутнього офіцера, яке подано у дисертаційному дослідженні О.Ф. Євсюкова [2]. На його думку, це поняття включає професійно-особистісну, соціально значущу якісну характеристику майбутнього офіцера, його інтегративні властивості, що орієнтовані на неперервне самовдосконалення, самоосвіту, виступають фактором успішності його професійної діяльності.

Слід констатувати, що останніми роками поступово знижується готовність юнаків до військової служби, зростає кількість офіцерів, які не можуть повністю реалізувати себе під час служби, що негативно позначається на результатах їх службової діяльності та загальної готовності служби. Як свідчать результати аналізу практики діяльності офіцерів Державної служби України, відгуків на випускників про їхню службу за рік після випуску і наукових досліджень, на сьогодні нагальна потреба у розробці конкретних механізмів, які б забезпечували якісно новий процес формування військової компетентності у майбутніх офіцерів під час навчання у ВВНЗ. У наших дослідженнях ми повністю поділяємо думки педагогів стосовно того, що розвиток людини і формування її як особистості здійснюється у процесі розвитку, його спрямованість визначається цілями і змістом систем навчання і виховання.

Стратегія держави у сфері освітньої політики у вищій школі має бути спрямована на підготовку кадрів нового покоління. Вагомий акцент необхідно робити на вдосконаленні системи освіти та формуванні високого рівня професійної компетентності майбутніх спеціалістів. Таким чином, саме вищий військовий заклад має виступити найбільш вагомою базою для формування професійної компетентності майбутніх офіцерів.

**Висновки.** У результаті проаналізованої психолого-педагогічної літератури нами було з’ясовано, що компетентність виступає вагомою та необхідною складовою професійної діяльності. Оптимальність процесу професійного становлення особистості значною мірою забезпечується за рахунок підвищення професійної компетентності. У статті розглянуто сутність основних підходів науковців до наукових категорій “компетентність”, “професійна компетентність”. Військова компетентність передусім починає формуватися ще під час навчання у середніх навчальних закладах. Проте вона суттєво залежить від організації навчально-виховного процесу та зусиль науково-педагогічного складу ВВНЗ, а також від самого майбутнього офіцера, його самосвідомості та суспільної активності.

Порушена проблема не є остаточно висвітленою, її всебічне розкриття вимагає більш детального вивчення сутності та складових компонентів військової компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Подальшої розробки, на наш погляд, потребують визначення нових перспективних форм і методів формування військової компетентності у курсантів.

## Література

1. Губарева О.С. Психологічні особливості формування професійної компетентності працівників ОВС : дис .... канд. психол. наук : 19.00.06 / Губарева Ольга Семенівна. – Х., 2005. – 216 с.
2. Євсюков О.Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.Ф. Євсюков ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2006. – 172 арк.
3. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
4. Зеер Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2000. – № 3 (5). – С. 16–17.
5. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии : науч.-метод. пособ. / Л.М. Митина. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта, 2003. – 184 с.
6. Новий тлумачний словник української мови / укл.: В.В. Яременко, О.М. Сліпущко. – К. : Аконіт, 2001. – Т. 1: А – К. – 874 с.
7. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 6–15.
8. Перепелиця П.С. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / П.С. Перепелиця, В.В. Рибалко. – Хмельницький : ТУП, 2001. – 330 с.
9. Пищулин В.Г. Модель випускника університета / В.Г. Пищулин // Педагогіка. – 2002. – № 9. – С. 22–27.
10. Словник іншомовних слів / уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
11. Современный словарь иностранных слов. – М. : Иностранная литература, 1993. – 606 с.
12. Турчинов А.И. Профессионализация и кадровая политика: проблемы развития теории и практики / А.И. Турчинов. – М. : Московский психолого-социальный ин-т : Флинт, 1998. – 272 с.
13. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособ. / М.А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.
14. Parry S.B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. Training, 33, 1991. – P. 48.
15. Spencer L.M., & Spencer S.M. Competence at work: models for superior performance. New York [etc.]: John Wiley, 1993. – P. 13–26.

УЛЬЯНОВА В.С.

## ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах розвитку суспільства емоційний світ дитини виступає важливою спонукальною силою як вразливий та залежний від оточення. Особливо це стосується учнів початкової школи, оскільки на цьому віковому етапі відзначається превалювання емоційного компонента над інтелектуальним. Враховуючи цей факт, учителі мають приділяти значну увагу вихованню емоційної культури учнів молодшої школи, що вимагає

пошуку нових наукових поглядів, інноваційних педагогічних шляхів і засобів, які дають змогу зробити педагогічну роботу більш ефективною й результативною. Вважаємо, що знайти значні резерви в цьому плані можна за допомогою вивчення актуальних для сьогодення ідей науковців минулого, зокрема, фахівців з психології, яка є теоретичною основою для проведення педагогічних досліджень. Ці ідеї вимагають уважного вивчення, переосмислення та творчого впровадження в сучасну шкільну практику.

Як засвідчив аналіз психолого-педагогічної літератури, емоційна культура розглядається вченими як складник: моральної культури (Г. Шингаров, Л. Рувінський, В. Вічев, С. Іконникова та ін.; значний внесок у розвиток психологічної теорії емоцій зробили такі відомі науковці, як І. Гербарт, І. Джеймс, К. Ланге, І. Кеннон, Ч. Дарвін, Л. Фестингер, П. Симонов та ін.); культури спілкування (Г. Потиліко, Г. Якубанська та ін.); духовної культури особистості (В. Поплужний, В. Сухомлинський, О. Турська, І. Сілютина, Л. Сбитнева та ін.); культури особистості (І. Анненкова, І. Могилей, Л. Соколова та ін.). Психологічні аспекти формування емоцій в особистості шкільного віку розкриті в дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Запорожця, Г. Костюка, О. Леонтєва, В. Мухіна, П. Якобсона. Найявніші у молодших школярів особливі чутливості, чуйності до різноманітних емоційно-образних стимулів, проявів сильних емоційних реакцій на безпосередні враження проаналізовані в наукових працях таких дослідників, як І. Бех, О. Киричук, О. Кононко, В. Котирло, Я. Неверович. Специфічні особливості виховання емоційної культури в молодших школярів висвітлено в працях Н. Кудикіної, Л. Хоружи, К. Чорної.

Окремі аспекти проблеми виховання емоційної сфери особистості розглядалися також у контексті проведення наукових пошуків, присвячених: розвитку емпатії й моральних почуттів учнів молодших класів (Т. Гаврилова), формуванню емоційного ставлення, моральних почуттів (Н. Дмитракова, А. Ільїн, В. Тимченко, К. Радіонова), емоційному стимулюванні гуманних почуттів (М. Юр'єва). Значний інтерес у контексті дослідження викликає також аналіз досвіду зарубіжних педагогів щодо виховання емоційної культури молодших школярів засобами музичної педагогіки, проведений М. Лещенко.

Отже, теоретичний аналіз проблеми виховання емоційної культури в учнів молодшого шкільного віку виявив широкий спектр підходів до її вирішення з погляду різних наукових галузей. Однак ми з'ясували, що у психологічній науці накопичено значну кількість цінних наукових ідей, які недостатньою мірою використовуються в педагогічній галузі, зокрема у виховній роботі з молодшими школярами.

**Мета статті** – розкрити зміст, структурні та функціональні компоненти з виховання емоційної культури молодшого школяра.

Звернемось безпосередньо до розгляду поняття “емоційна культура” у вітчизняній та зарубіжній науковій думці. В українському педагогічному словнику воно розглядається як “розвинутість почуттів” та “здатність особистості оптимально управляти емоціями” [4, с. 116].



Особливе значення для нашого дослідження мають праці В. Сухомлинського, саме він одним з перших використав поняття “емоційна культура”, і особливо важливим для нашого дослідження є розкриття педагогом сутності емоційної культури саме молодшого школяра. В. Сухомлинський був переконаний, що “емоційна культура є особливою сферою духовного життя людини”, що “без широкого і повного діапазону емоцій та почуттів не буде повноцінної людини”; він розкривав особливості емоційної культури через різноманітність її зв’язків з іншими видами духовної культури (моральною, естетичною та ін.), але був проти ототожнення та заміни емоційної культури іншими аспектами духовності особистості [5].

Функціонування культури неможливе без її реалізації у діяльності, у практиці повсякденної поведінки, яка передбачає наявність суб’єкта, який може будувати систему дій, та наявність об’єкта, на який спрямована поведінка, а також певної програми дій і механізму оцінювання її ефективності [1]. Тож емоційна культура реалізується через емоційну поведінку, яка має внутрішній (емоційні стани) та зовнішній (вербальний, невербальний) вияв.

Складовими емоційної культури, як і будь-якої іншої культури, є цінності, норми та санкції, які здійснюють регуляцію поведінки: система цінностей функціонує у вигляді стереотипів поведінки, а їх практичним втіленням є норми. Соціальні норми розглядаються як вимоги суспільства до особистості, у яких визначені межі можливого і припустимого в її поведінці. Оскільки норма несе в собі вимоги обов’язкового виконання, в ситуації вибору це призводить до зіткнення особистісних і суспільно-нормативних мотивів, у результаті чого відбувається їх корегування і здійснення вибору особистістю. Отже, цінності захищаються нормами, таку саму роль щодо норм виконують санкції [6].

Б. Додонов у своїй праці “Емоція як цінність” висуває ідею про подвійність людських емоцій, згідно з якою, емоції людини, виконуючи роль оцінок інших цінностей, можуть одночасно виступати і як самостійні цінності. Самоцінність емоцій визначається не лише тим, що вони необхідні людині для орієнтування в навколишньому світі, але й для орієнтування у своєму внутрішньому стані [2].

Тож у контексті цього підходу можна говорити про те, що емоційна культура реалізується особистістю через емоційну поведінку і, розглядаючи емоції як цінність, можемо говорити про наявність відповідних стереотипів емоційної поведінки, яка склалася в процесі розвитку суспільства, а відповідно до неї – про вироблення норм, правил і санкцій.

Останнім часом у зв’язку з посиленням уваги до значення емоційної сфери у життєдіяльності особистості науковці обґрунтували та виділили поняття “емоційний інтелект” (Д. Големан, Дж. Майер, П. Селовей). Під “емоційним інтелектом” розуміють певний комплекс індивідуальних якостей або рис, що відповідають за те, наскільки вплив емоційних явищ виявиться корисним або шкідливим для поведінки. Основними складовими емоційного інтелекту є такі: сприйняття та виявлення емоцій (здатність

ідентифікувати емоційні явища); посилення мислення за допомогою емоцій; розуміння емоцій (здатність переходити від одного емоційного стану до іншого, розуміння та адекватне виявлення емоцій); управління емоціями [1]. Завдяки виникненню цього поняття можна по-новому поглянути на сутність емоційної культури особистості.

Отже, підсумовуючи вищесказане, можемо зазначити, що емоційна культура реалізується в адекватній емоційній поведінці і регулюється за допомогою відповідних цінностей, норм, правил та санкцій, які вироблені людством. Здійснення контролю за емоційною поведінкою вимагає свідомого використання цих правил і норм, відбору найбільш відповідних ситуації форм її виявлення, здатності особистості до рефлексії. У процесі емоційної поведінки особистість прагне до самовиявлення, тобто спостерігається особистісна спрямованість на задоволення потреби в переживанні емоцій та почуттів. Особливості їх виявлення залежать від емоційності людини, яка пов'язана з іншими особистісними характеристиками (тип нервової діяльності, темперамент та ін.), а найвищим рівнем сформованості регуляційного механізму є емоційна компетентність. Особлива увага приділяється структурним компонентам емоційної культури, до яких ми зараховуємо: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, конативний та аналітико-рефлексивний.

Характеристика структурних компонентів емоційної культури.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* пов'язаний із емоційною спрямованістю, яка є системоутворювальною властивістю особистості, відображає її внутрішній світ і поєднує в собі сукупність мотивів, які впливають на її поведінку та відбір засобів, спрямованих на досягнення поставленої мети. Характер виявлення у молодшого школяра: наявність інтересу до знань про сутність та значення емоційної сфери, прагнення зрозуміти власні емоції, почуття та наявність бажання управляти ними, прагнення зрозуміти та брати участь у переживаннях інших людей, потреба підтримувати в собі та в інших позитивні емоційні стани.

*Аналітико-рефлексивний компонент* характеризується: здійсненням вибору дитиною власної емоційної поведінки, яка буде більш доцільною і відповідатиме культурним нормам суспільства. Наявність саморегуляції та самооцінки емоційної поведінки. Важливу роль у регуляції та оцінюванні емоційної поведінки особистістю відіграє рефлексія, яка допомагає пізнати себе, усвідомити свої емоційні можливості та спрямована на осмислення своїх власних дій, цілей, методів, результату, причин і наслідків.

*Когнітивний компонент.* Його складником є знання, які можуть дати цілісне уявлення про норми, форми та способи реалізації особистістю адекватної емоційної поведінки, про цінності емоційної культури; знання, які дають змогу оволодівати соціальними поняттями, оцінними еталонами та здійснювати рефлексію. Характер виявлення у молодшого школяра: наявність знань про значення емоцій та почуттів, засобів управління емоційною поведінкою, вербальних форм виявлення про вплив та результати емоційних реакцій на оточуючих.

*Конативний компонент* – характеризує індивідуальний досвід особистості та виявляється в її емоційних якостях та вміннях: пізнавальні, інтелектуальні, комунікативні, емоційно-психологічної регуляції, перцептивні вміння, експресивні, емпатійні. Наявність якостей особистості: емоційна чуйність, чуттєвість; індивідуальна емоційність; емоційна комунікабельність; емоційна експресивність та емпатія; емоційна креативність і наявність умінь розрізняти емоції та почуття й орієнтуватися в специфіці їх проявів; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, власними переживаннями та зовнішніми їх проявами, співчувати й співпереживати іншому, оцінювати, регулювати власні емоційні реакції та стримувати негативні прояви, а також оцінювати й регулювати характер їх виявлення в інших, адекватно реагувати на емоціогенні ситуації.

**Висновки.** Отже, емоційна культура є складником культури особистості, під якою ми розуміємо динамічну якість особистості, яка характеризується емоційною спрямованістю, виявляється в адекватній емоційній поведінці, що свідомо регулюється нормами та правилами і ґрунтується на емоційній компетентності особистості.

Емоційна культура поєднує в своїй структурі мотиваційно-ціннісний, конативний, когнітивний, аналітико-рефлексивний компоненти. Мотиваційно-ціннісний розкриває емоційну спрямованість дитини на ціннісне ставлення до переживань, когнітивний компонент розкриває теоретичні знання, у конативному характеризується індивідуальний досвід особистості, в аналітико-рефлексивному компоненті розглядаються необхідні емоційні поведінки особистості. Перспектива подальшого дослідження передбачає виділення критеріїв та показників рівнів сформованості емоційної культури та розроблення моделі її формування у молодшого школяра.

#### **Література**

1. Goleman D. Emotional intelligence. – N. Y. : Bantam Books, 1995.
2. Додонов Б.И. Эмоции как ценность / Б.И. Додонов. – М., 1978.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 245 с.
4. Словарь психолога практика / сост. С.Ю. Головин. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2001. – 976 с.
5. Сумлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
6. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Федорова М.А. Виховання культури поведінки у дітей 6–7 років в умовах навчально-виховного комплексу “школа – дитячий садок”: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / М.А. Федорова. – Житомир, 2005. – 230 арк.
8. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб. : Ювента, 1999. – С. 15–52.

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Увага вчених до проблеми соціального інтелекту, яка постійно зростає, зумовлена головною особливістю сучасного світу – високою швидкістю розвитку. Сучасна людина практично миттєво має реагувати не тільки на техногенні умови життя, які швидко змінюються, але й на динаміку соціального середовища, у якому вона перебуває. Успішність особи в сучасному світі залежить від рівня розуміння соціальних явищ, адекватності інтерпретацій поведінки інших людей, а це і є соціальний інтелект.

У психології довгий час були відсутні цілеспрямовані дослідження у сфері соціального інтелекту. Нові методичні розробки з цієї проблеми належать до 1980-х рр., а в 1990-ті рр. завдяки дослідникам у сфері лідерства з'явилися цілеспрямовані дослідження у сфері соціального інтелекту. Учених зацікавив вплив різних форм неакадемічного інтелекту, однією з форм якого є соціальний інтелект, на ефективність лідерства. Почали висловлюватися думки, що для успішної реалізації особистістю свого потенціалу як у житті, так і в професійній діяльності, найнеобхідніше – мати здібності ефективної взаємодії з оточуючими.

Ці дослідження зацікавили фахівців з погляду обдарованості і творчості, оскільки однією з головних функцій психології творчості є прогнозування розвитку особи, у тому числі й прогнозування “життєвої успішності”, яка співвідноситься з проблемою лідерства.

Останнім часом напрям з вивчення “соціального інтелекту” стає все більш і більш популярним серед психологів. З'явилася маса різних поглядів на те, що саме потрібно розуміти під “соціальним інтелектом”.

Саме словосполучення “соціальний інтелект”, на думку А.І. Савенкова, дуже невдале. Слово “інтелект” скеровує нас до когнітивної сфери і психометричних тестів, а “соціальний” – до емоційної сфери і до тестів досягнень. Можливо, це частково і є причиною такого великого різноманіття трактувань поняття соціального інтелекту.

Поняття “соціальний інтелект” було введено Е. Торндайком в 1920 р. Він розглядав соціальний інтелект як “здатність розуміти інших людей і діяти або вчиняти мудро стосовно інших”. Різні аспекти цієї теми були розвинуті в працях багатьох психологів того часу: Ф. Мосс, Т. Хант, Р. Стренг, П. Вернон, Дж. Ведек, Р. Олпорт, Д. Векслер, Р. Айзенк, Дж. Гілфорд.

У наш час проблематику “соціального інтелекту” розробляють: О.І. Савенков, Ю.Н. Ємельянов, О.С. Михайлова, А.Л. Южанінова, О.Н. Петригіна, Т.Л. Валуйська, Д.В. Ушаков, Д.В. Люсін, О.О. Федорова, Р. Стернберг та ін.

Незважаючи на численні розробки з цієї теми, непоясненими залишаються безліч питань, починаючи від того, що ж вважати соціальним ін-

телектом і яка його структура, і закінчуючи тим, яку роль він відіграє в розвитку та формуванні решти психічних структур і конструктів.

**Мета статті** – визначити структуру соціального інтелекту. Для досягнення поставленої мети слід проаналізувати існуючі наукові бачення поняття “соціальний інтелект” представниками різних психологічних напрямів, які в різні часи трактували це поняття по-своєму. Перші дослідники розуміли його як:

- здатність уживатися з іншими людьми (Ф. Мосс, Т. Хант, 1927);
- здатність мати справу з оточуючими (Т. Хант, 1928); знання про людей (Р. Стренг, 1930);
- здатність легко сходитися з іншими людьми, уміння входити в їх становище, ставити себе на місце іншого (П. Вернон, 1933);
- здатність критично й правильно оцінювати відчуття, настрої і мотивацію вчинків інших людей (Дж. Ведек, 1947).

Підсумовуючи всі ці уявлення про соціальний інтелект, відомий американський психолог Д. Векслер запропонував його визначати як пристосованість індивіда до людського буття. На думку Р. Олпорта, соціальний інтелект – це особливий “соціальний дар”, що забезпечує “гладкість” у відносинах з людьми. Його продуктом є соціальне пристосування, а не глибина розуміння.

Згідно з концепцією Дж. Гілфорда [3], соціальний інтелект є інтегральною інтелектуальною здатністю, що визначає успішність соціального спілкування й адаптації. Соціальний інтелект об’єднує й регулює пізнавальні процеси, пов’язані з відображення соціальних об’єктів. Дж. Гілфорд – творець першого надійного тесту для вимірювання соціального інтелекту. Завдяки його дослідженням термін “соціальний інтелект” перейшов у розряд вимірюваних конструктів, тобто увійшов до арсеналу психологічної практики. На думку Т.І. Шалаєвої [1], можливість вимірювання соціального інтелекту виводиться із загальної моделі структури інтелекту Дж. Гілфорда. Згідно з цією моделлю, всі інтелектуальні здібності можна описати в просторі трьох змінних: зміст, операції, результати. Дж. Гілфорд виділив ще одну операцію – пізнання – і зосередив свої дослідження на пізнанні поведінки.

К. Космитський і О. Джон узагальнили і доповнили результати сучасних досліджень з проблематики соціального інтелекту. Результатом їх роботи стала семикомпонентна структура соціального інтелекту, що включає два блоки: когнітивний і поведінковий. До блоку когнітивних елементів включені оцінки перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відвертість у відносинах з оточуючими; поведінковий блок представлений такими елементами, як здатність мати справу з людьми, соціальна пристосованість і теплота в міжособистісних стосунках [2, с. 14]. У працях Н. Кентор соціальний інтелект виступає як когнітивна компетентність щодо подій соціального життя. Основними змістовими компонентами соціального інтелекту є здатність до вирішення практичних завдань, вербальні здібності й соціальна компетентність [2, с. 464].

Г. Айзенк вважає соціальний інтелект частиною загального інтелекту. Він вказує на ієрархію трьох типів інтелекту: біологічного, психомет-

ричного й соціального. Визначаючи соціальний інтелект, Г. Айзенк не дає йому нових характеристик, вважаючи його проявом біологічного інтелекту в ситуаціях міжособистісного спілкування.

Прикладом інтегрованого підходу до вивчення інтелекту може служити трикомпонентна теорія Р. Стернберга [3], запропонована автором у 1985 р. У цій теорії інтелект розглядається як уміння домагатися мети. Цілісна теорія інтелекту, на думку Р. Стернберга, має три аспекти, які включають такі субтеорії:

1. Компонентну субтеорію, яка пояснює взаємозв'язок внутрішнього світу особи, механізми мислення, пов'язані з обробкою інформації (компонентний інтелект).

2. Субтеорію досвіду, що визначає ефективність оволодіння новою ситуацією, використовуючи попередній досвід (емпіричний інтелект).

3. Субтеорію контексту, яка описує і пояснює прояв інтелекту в соціальній ситуації (ситуативний інтелект).

Р. Стернберг виділяє дві сторони ситуативного інтелекту: практичний інтелект, який виявляється при вирішенні щоденних проблем, і соціальний інтелект, що виявляється в спілкуванні з людьми. Р. Стернбергом також була запропонована так звана “інвестиційна теорія креативності”, де соціальний інтелект виступає компонентом творчості.

У вітчизняній психологічній науці вивченню соціального інтелекту також присвячено ряд досліджень. Так, Д.В. Ушаков стверджує, що соціальний інтелект володіє рядом характерних структурних особливостей: безперервністю; використанням невербальної репрезентації; соціальним оцінюванням за допомогою вербалізації; формуванням у процесі соціального навчання; використанням внутрішнього досвіду.

В.Н. Куніцина відзначає, що соціальний інтелект виконує такі основні функції: забезпечення адекватності, адаптивності в змінних умовах, мотиваційна функція, програмування, планування й прогнозування успішної взаємодії і міжособових подій, вирішення поточних завдань, розширення соціальної компетентності і саморозвиток, самопізнання, самонавчання. “Одна з головних інтегральних функцій соціального інтелекту – формування довгострокових тривалих відносин з перспективою розвитку і позитивного взаємовпливу на основі усвідомлення рівня і характеру відносин” [2, с. 470].

Інший вітчизняний дослідник, Ю.Н. Ємельянов [3] вивчав соціальний інтелект у рамках практичної психологічної діяльності – підвищення комунікативної компетентності індивіда за допомогою активного соціально-психологічного навчання. Він визначає соціальний інтелект як сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання індивіда, розуміючи під цим стійку, засновану на специфіці розумових процесів, афектного реагування і соціального досвіду здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх відносини і прогнозувати міжособистісні події.

Особливий інтерес при вирішенні прикладних проблем становить теоретична модель соціального інтелекту, запропонована О.І. Савенковим [3]. Учений виділяє два чинники соціального інтелекту: декларативні кри-

талізовані соціальні знання (знання, отримані в результаті соціального навчання) і досвідчені знання (отримані в результаті власної соціально-дослідної практики); соціально-когнітивна гнучкість – здатність застосовувати соціальні знання при вирішенні нових проблем.

Характеризуючи концепцію соціального інтелекту, автор виділяє три групи критеріїв, що описують його: когнітивні (соціальні знання, соціальна пам'ять, соціальна інтуїція, соціальне прогнозування), емоційні (емоційна виразність, емпатія, встановлення емоційних зв'язків з іншими), поведінкові (соціальне сприйняття, соціальна взаємодія, соціальна адаптація, здатність до саморегуляції і здатність ефективно працювати в умовах стресу).

**Висновки.** Отже, проведений нами аналіз існуючих досліджень з теми, як теоретичного, так і емпіричного плану, показує, що компоненти структури соціального інтелекту, такі як когнітивний, емоційний і поведінковий, відповідають уявленням про складові самосвідомості, що є аналогічними означеним. Це дає підстави говорити, що для подальших емпіричних досліджень соціального інтелекту як фактора формування будь-яких продуктів самосвідомості, концепція останнього автора є більш адекватною та виважаною.

#### **Література**

1. Использование методики исследования социального интеллекта в профконсультировании : метод. пособ. / сост. Т.И. Шалаева ; Поволжский межрегиональн. учебн. центр. – Саратов : ПМУЦ, 2002. – 39 с.
2. Куницына В.Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погорьша. – СПб. : Питер, 1995. – 544 с.
3. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика / Е.С. Михайлова. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. – 266 с.
4. Социальный интеллект: Проблемы исследования и диагностики : учеб-метод. пособ. / сост.: А.П. Лобанов, О.Н. Подунова, О.Н. Кунгурцева ; под ред. А.П. Лобанова ; Бел. гос. пед. ун-т. – Минск : БГПУ, 2003. – 46 с.
5. Ожубко Г.В. Психологічні засоби формування соціального інтелекту в майбутніх менеджерів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г.В. Ожубко ; ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – Харків, 2009. – 19 с.
6. Шешукова О.В. К вопросу об экспериментальном исследовании социального интеллекта / О.В. Шешукова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 8. – С. 10–12.

ФУНТИКОВА О.А.

## **БУДУЩЕМУ ПЕДАГОГУ О ДОШКОЛЬНИКЕ И ЕГО ВОЗМОЖНОСТЯХ ПОЗНАТЬ ВНЕШНИЕ ОБОБЩЕННЫЕ ПРИЗНАКИ СОЦИАЛЬНО-ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ**

**Цель статьи** – осветить результаты теоретического анализа возможности познания внешних обобщенных признаков социально-предметной среды детьми дошкольного возраста на основе соотношения общего и частного и его отражения в философской, педагогической и методической литературе.

Социально-общественная практика отражает тот факт, что ни один предмет или явление не существуют изолированно, то есть сами по себе. Они не могут ни возникнуть, ни сохраниться, ни измениться вне связи со множеством других вещей или явлений. Общность свойств и отношений предметов, вещей выражают философской категорией общего. Эта категория отражает сходство свойств, сторон объекта (предмета или вещи, явления, процесса), связь между элементами одной целостной системы. Общее может выступать в виде сходства свойств, отношений вещей, составляющих определенный класс, множество и фиксируемых в таких понятиях, как “форма”, “величина”, “время”, “число”. Общий признак предмета не существует вне единичного, точно так же, как единичный признак отражает характеристику общего. Общее не привносится в единичное из сферы чистой мысли. Единство общего и единичного суть любого объекта (предмета, процесса), которая проявляется через особенное.

Этот вопрос усложняется разными позициями и философскими взглядами на отражение общего и единичного. Различные философские школы по-разному трактовали соотношение общего и единичного (отдельного) в объекте. Номиналисты, например, противопоставляли общее и единичное, разрывали их единство. Они придерживались утверждения, что общее не имеет никакого реального существования. Реалисты, наоборот, считали, что общее – некие духовные сущности вещей, объектов [6]. Г. Гегель настаивал на том, что общее предшествует единичному и творит его. Дж. Локк придерживался той позиции, что общее – это результат и изобретение разума “для собственного употребления” [4].

Исходя из того, что педагогика своими корнями уходит в философию, для нас представляет интерес, как в дошкольной педагогике отображена взаимосвязь общего и частного. Ниже на примере формы предмета и возможности ее усвоения детьми дошкольного возраста мы рассмотрим данный вопрос.

Исходным содержанием понятия о форме являются реальные предметы окружающей действительности. Форма – это основное зрительно и осязательно воспринимаемое общее свойство предмета, которое помогает отличать один предмет от другого через внешнее очертание предмета, его ограничение от другого в пространстве.

Если, например, проанализировать понятие “форма”, то мы можем выделить как общие, так и единичные признаки (свойства). К единичным свойствам можно отнести длину сторон, цвет предмета и его фактуру, материал, из которого выполнен предмет. К общим свойствам, то есть к общему, можно отнести протяженность предмета и его границы в пространстве. Протяженность любого физического тела и его границы позволяют увидеть и понять модели и эталоны. Границы предмета задаются формой: треугольной, квадратной, овальной, многоугольной и так далее. Моделировать протяженность предмета в пространстве и конечность его границ можно с помощью субъективного эталона – геометрической фигуры. Плоские геометрические фигуры (круг, треугольник, овал, многоугольник) и



объемные (куб, шар, пирамида, цилиндр) объемные с углами и без углов позволяют определить форму предмета, а значит, его протяженность в пространстве и физические границы. Геометрические фигуры – это искусственная система группировки и обозначения форм, отличающихся от конкретных предметов.

Генезис данного вопроса отражает тот педагогический факт, что ряд современных исследователей экспериментально изучал формирования знаний о форме у детей дошкольного возраста. Этот вопрос отражен в истории дошкольной педагогики. В работе Ф. Фребеля “Детский сад” рассматривается ознакомление детей с формой с помощью шести даров: мяч, шар, куб и т.д. [4]. Я. Коменский в работе “Материнская школа” впервые дает оценку роли чувственного опыта в развитии ребенка и относит эту работу к обучению основам геометрии [11].

М. Монтессори вводит сенсорную основу в формирование представлений о форме предмета у детей. Ф.Н. Блехер – автор дидактических игр – разрабатывает содержание и правила игр для познания формы предметов [1]. В своем учебном пособии “Дидактические игры” она раскрыла методику ознакомления детей дошкольного возраста с формой предметов. Методика ознакомления дошкольников с геометрической фигурой экспериментально исследованы З. Лебедевой [7]. Изучен вопрос чувственного восприятия детей дошкольного возраста (Л. Венгер, Л. Сычева, З. Грачева) [2].

Теоретически обоснована взаимосвязь зрительного и тактильно-двигательного анализаторов в восприятии формы предмета. Более глубокое познание форм предметов осуществляется не только в процессе восприятия той или иной формы при участии зрительного анализатора, а благодаря активному тактильно-двигательному восприятию формы с использованием слова. Совместная работа этих анализаторов способствует более точному восприятию формы предметов (З.М. Богуславская, В.П. Зинченко, А.Г. Рузская). Рассмотрен вопрос об обучении детей воспринимать и представлять пространственные свойства предметов, в том числе и их форму (А.П. Усова, Л.А. Венгер, Н.П. Сакулина), анализируются причины слабой ориентировки младших школьников в форме предметов (Г.А. Кислюк, Л.А. Пенъевская). Психологические исследования С.Н. Шабалина доказали, что дети 3–4 лет воспринимают геометрические фигуры как обыкновенные игрушки, а не эталоны формы и называют их хорошо известными предметами: прямоугольник – окошко, овал – яичко. Игровые действия детей способствуют ориентировке в форме предмета. Под руководством взрослого восприятия геометрических фигур постепенно изменяется у детей. Дети начинают сравнивать эти фигуры с известными предметами: прямоугольник – с окном, цилиндр – со стаканом. Геометрическая фигура начинает выполнять роль образца.

Изучая особенности ориентировочно-исследовательской деятельности в процессе зрительного восприятия формы детьми дошкольного возраста, З.М. Богуславская отмечает, что способы обследования формы геомет-

рических фигур у детей на разных ступенях дошкольного возраста разные и зависят от развития зрительного восприятия качества формы. У детей 3–4 лет еще не сформированы рациональные способы зрительного обследования формы. Этот процесс осуществляется при активном участии речи. Ребенок 6–7 лет, прежде чем начать практически действовать с предметами разных форм, достаточно тщательно обследует их взглядом по контуру фигуры, как бы моделируя ее форму. Одновременно наблюдается движение, дети исследуют поле фигуры, как бы измеряя ее площадь. Все это приводит к более точным четким представлениям о форме как совокупности пространственных элементов, а также выделению некоторых качеств формы. Исследования В.П. Зинченко, А.Г. Рузской позволили проанализировать особенности движений рук у детей дошкольного возраста во время тактильного восприятия геометрических фигур. Дети 5–6 лет начинают одновременно двумя руками ощупывать фигуру, при этом двигаются или навстречу друг другу, или расходятся. Однако они еще не прослеживают систематично всего контура фигуры.

В исследованиях А.В. Запорожца, А.П. Усовой, Н.Г. Сакулиной, Л.А. Венгера показано, что важнейшей составляющей частью ознакомления детей с формой предметов является организация усвоения ими эталонов формы – геометрических фигур и их разновидностей. С основными геометрическими фигурами дети знакомятся в младшем дошкольном возрасте. Прямым продолжением этого ознакомления является усвоение детьми того, что каждая форма может выступать в разных вариантах, различающихся между собой по отношению осей (в случае округлых фигур) или сторон (в случае прямоугольных фигур). Овладение представлениями о геометрической фигуре вносит элемент обобщенности, позволяет им выделить форму предметов независимо от того, в каком варианте эта форма представлена, приводит к более точным дифференцировкам [10].

В старшем дошкольном возрасте важно формировать у детей сложные, системные действия восприятия, в процессе которых применяются системы сенсорных эталонов. Соответственно, процесс обследования формы предметов приобретает последовательный и систематизированный характер, в него включаются приобретенные детьми представления о разновидностях геометрических фигур (Л.А. Венгер).

Словесное описание является универсальным средством обозначения воспринятого, по нему легко контролировать ход обследования, применение в нем усвоенных детьми геометрических образцов повышает уровень осознанности восприятия формы предмета.

В исследованиях Л.А. Венгера, В.П. Сохиной было показано, что аналитическое восприятие представляет собой не что иное, как воссоздание целостной формы из элементов, которое осуществляется во внутреннем плане. Его формирование происходит на основе представительного овладения созданием геометрических элементов, которые подбираются путем проб.

Однако у дошкольников наблюдается весьма низкий уровень обследования формы предметов; чаще всего они ограничиваются беглым зрительным восприятием и поэтому не различают похожие фигуры (овал и круг, прямоугольник и квадрат, разные треугольники).

В перцептивной деятельности детей осязательно-двигательные и зрительные приемы постепенно становятся основным способом распознавания формы предмета. Обследование фигур не только обеспечивает целостное их восприятие, но и позволяет ощутить их особенности (характер, направление линий и их сочетание, образующиеся углы и вершины), ребенок учится чувственно выделять в любой фигуре образ в целом и его части. Это позволяет в дальнейшем сосредоточить внимание ребенка на осмысленном анализе фигуры, сознательно выделяя в ней структурные элементы (стороны, углы, вершины). Дети уже осознанно начинают понимать такие свойства, как устойчивость, неустойчивость и др., понимать, как образуются вершины, углы. Сопоставляя объемные и плоские фигуры, дети находят уже общность между ними (“у куба есть квадраты”, “у бруса – прямоугольники”, “у цилиндра – круги”).

Сравнение геометрической фигуры с формой предмета помогает детям понять, что с помощью геометрических фигур можно сравнивать разные предметы или их части. Так, постепенно геометрическая фигура становится эталоном определения формы предметов.

По данным Т. Игнатовой, 90% детей четырехлетнего возраста на ощупь определяли и называли найденную ими в мешочке геометрическую фигуру, в то время как до обучения лишь 47% детей 3–4 лет – это сенсорное восприятие формы предметов и геометрических фигур.

В развитии “геометрических знаний” у детей прослеживается несколько различных уровней (А.М. Пышкало). Первый уровень характеризуется тем, что фигура воспринимается детьми как целое, ребенок еще не умеет выполнять в ней отдельные элементы, не замечает сходства и различия между фигурами, каждую из них воспринимает обособленно. На втором уровне ребенок уже выделяет элементы в фигуре и устанавливает отношения как между ними, так и между отдельными фигурами, однако еще не осознает общности между фигурами. На третьем уровне ребенок в состоянии устанавливать связи между свойствами и структурой фигур, связи между самими свойствами. Переход от одного уровня к другому не является самопроизвольным, обучение ускоряет переход от более низкого уровня к более высокому [8].

Аналитическое восприятие геометрической фигуры, умение выделить в ней выраженные и явно ощутимые элементы и свойства создают условия для более углубленного познания структурных ее элементов, раскрытия существенных признаков как внутри самой фигуры, так и между рядами фигур. Так, на основе выделения в объектах самого главного, существенного формируются понятия (С.Л. Рубинштейн) [9].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что уровень познания формы является наиболее существенным для детей дошкольного воз-

раста. Это основа для дальнейшего формирования представлений и понятий о величине предметов и пространственном их расположении. Через форму предмета ребенок познает слитность и расчлененность, округлость и прямолинейность, различие в пропорциях. Успех конструктивной и изобразительной деятельности напрямую связан с сформированным представлением о форме предмета. Чтобы изобразить предмет на бумаге, сделать аппликацию, ребенку необходимо воссоздать его форму. А это, в свою очередь, вызывает необходимость четкого, расчлененного восприятия формы предмета. При правильном и последовательном обучении дошкольник различает, воспроизводит через слово и действие предметные формы и их общие основания, такие как треугольные, круглые, овальные, квадратные.

**Выводы.** Таким образом, элементами некоторой целостной системы являются предметы, объекты, вещи, которые окружают ребенка и создают его первичную социально-предметную среду. Взаимосвязь объектов, предметов как элементов целостной системы, к сожалению, не лежит на поверхности чувственного и рационального опыта ребенка. Рациональный опыт ребенка дошкольного возраста, его обогащение и формирование зависит от организационно-педагогических условий, от соответствующего дидактического инструментария, который позволяет или затрудняет многократно продемонстрировать общее и единичное в предмете, их взаимосвязь между собой.

#### **Литература**

1. Блехер Ф.Н. Дидактические игры и занимательные упражнения в первом классе / Ф.Н. Блехер. – М., 1953. – 156 с.
2. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (Дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. – М., 1969.
3. Говорова Р.К. вопросу о развитии пространственных представлений у дошкольников / Р.К. Говорова // Дошк. воспитание. – 1974. – № 3. – С. 45–48
4. История зарубежной дошкольной педагогики. Хрестоматия : учеб. пособ. для студентов пед институтов по спец “Дошкольная педагогика и психология” / сост. Н.Б. Мчелидзе и др. – 2-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1988. – 446 с.
5. Історія дошкільної педагогіки : хрестоматія / упор. З.Н. Борисова, В.З. Смаль. – К. : Вища школа, 1990.
6. Краткий очерк истории философии / под ред. М.Т. Иовчука, Т.И. Ойзермана, Я.И. Щипанова. – 2-е изд., перераб. – М. : Мысль, 1971. – 790 с.
7. Лебедева З.Є. Заняття з математики в дитячому садку / З.Є. Лебедева. – К. : Вища школа, 1974. – 175 с.
8. Пышкало А.М. Методика обучения элементам геометрии в начальных классах / А.М. Пышкало. – М., 1976.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1974.
10. Усова А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова. – 2-е изд. – М., 1970.
11. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : навч. посіб. / за заг. ред. З.Н. Борисової. – К. : Вища школа, 2004. – 511 с.

## ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ У ПРОЦЕСІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Демократичний розвиток будь-якої держави залежить від рівня сформованості політичної сфери суспільства, політичної культури її громадян. Кризові явища, які виявляються в українському суспільстві на шляху до процвітання, є певним випробуванням його загальної й політичної культури. Для системи вищої освіти проблема формування політичної культури молоді сьогодні як ніколи актуалізується, зважаючи на те, що студентство є саме тією соціальною групою, яка найбільш активно бере участь у громадському та суспільно-політичному житті держави. Проблема формування політичної культури студентів має здійснюватися в контексті їх професійної підготовки, складовою якої є культурологічна підготовка майбутніх фахівців. Вимоги, які висуває суспільство до фахівців, змушують їх постійно підвищувати особистий рівень загальної та політичної культури, що є запорукою успішної кар'єри та саморозвитку.

Процес формування політичної культури студентів коледжу вимагає технологізації з метою підвищення його ефективності в навчально-виховному процесі ВНЗ I–II рівнів акредитації. Аналіз визначеної проблеми висвітлюється у працях вітчизняних дослідників як у культурологічному (В. Липинський, Б. Цимбалістий), політологічному (В. Бебик, О. Васьютін, І. Галактіонов, С. Говоруха, М. Дмитренко, М. Іванов, А. Карнаух та ін.), так і педагогічному аспектах (В. Астахова, А. Єришева, І. Жадан, В. Житєнєв, Є. Зеленов, І. Мартинюк, В. Нагорний, В. Ребкало, С. Плaxотнюк, Л. Топчій, С. Ткачов, І. Щеглов, П. Щербань та ін.). Багатогранність проблем виховного процесу змушує педагогів вдаватися до перманентного його вдосконалення в контексті соціокультурних та політичних змін сьогодення.

*Метою статті* є розгляд педагогічної технології формування політичної культури студентів коледжу в процесі культурологічної підготовки, визначення специфічних особливостей технологізації цього процесу.

Будь-яка педагогічна технологія передбачає сукупність певних форм, методів і засобів, за допомогою яких вона реалізується, та принципів, на яких вона базується [2, с. 8–16]. Педагогічна технологія формування політичної культури студентів коледжу має реалізовуватися шляхом упровадження ключових елементів, які, власне, лежать в основі культурологічної підготовки: вивчення гуманітарних та соціально-економічних дисциплін (“Культурологія”, “Політологія”, “Основи філософських знань”, “Історія України”, “Основи правознавства”, “Соціологія”, “Політекономія”); виховні заходи, що пов'язані з організацією дозвілля студентів; діяльність науково-дослідних гуртків (інтелектуальні клуби); заходи, що пов'язані із на-

уково-дослідною роботою студентів (конференції, форуми); інтеграція студентів у діяльність органів студентського самоврядування.

Педагогічна технологія формування політичної культури студентів коледжу в процесі культурологічної підготовки передбачає використання різних форм, методів і принципів організації навчально-виховного процесу. Оскільки політична культура особистості є багатоаспектним поняттям, під час дослідження основних принципів виховання слід звернути увагу як на сучасний світовий педагогічний досвід, так і на етнопедагогічну спадщину [3, с. 107; 4, с. 46–48]. Формування політичної культури молоді на засадах етнопедагогіки дає можливість зберегти спадкоємність у культурних традиціях щодо формування таких компонентів політичної культури особистості, як почуття патріотизму, толерантності, національної гідності та гордості, національної самосвідомості тощо. Етнопедагогічна спадщина ілюструє важливість використання принципу культуровідповідності як у формуванні політичної культури особистості, так і у формуванні громадянина в цілому. Основними принципами педагогічної технології формування політичної культури студентів коледжу в процесі культурологічної підготовки стають принципи *гуманізму, людиноцентризму та культуровідповідності*.

У педагогічній технології формування політичної культури студентів коледжу в процесі культурологічної підготовки мають поєднуватися як традиційні форми навчально-виховного процесу, так і інноваційні. Саме врахування особливостей інноваційних технологій забезпечуватиме адекватність педагогічної технології формування політичної культури студентів суспільним змінам та змінам освітнього простору.

Основними формами педагогічної технології формування політичної культури студентів коледжу в процесі культурологічної підготовки (з урахуванням навчальних програм, науково-методичної літератури, робочих навчальних програм та планів семінарських і практичних занять) є такі:

– *комбіновані лекції*. Традиційною формою теоретичного заняття в курсах соціально-гуманітарних дисциплін є навчальна лекція, під час якої педагог ділиться своїми знаннями. Використання бінарних лекцій у навчально-виховному процесі дає змогу вирішити дидактичну мету вивчення і засвоєння нової інформації. Евристична бесіда, дискусія, формулювання проблемних питань, продукування концепцій і гіпотез під час лекції демонструє студентам шляхи та способи вирішення питань нового матеріалу. Під час вирішення та обговорення поставленої проблеми студенти демонструють міждисциплінарні зв'язки, дають інформацію на вищому концептуальному, теоретичному рівнях. Наприклад, під час обговорення критеріїв типології культури (тема “Діяльнісний підхід у культурології”) студенти мобілізують знання з історії первісного суспільства, історії стародавнього світу, політичної економії, соціології. Під час таких лекцій реалізуються принципи педагогіки співробітництва, коли викладач та студенти намагаються в ході бесіди чи дискусії разом вирішити поставлене завдання. Формування культури спілкування та культури ведення дискусії здійснюється в процесі комуніка-

ції студентів і викладача та студентів між собою. Така форма заняття дає змогу сформувати компоненти гносеологічного порядку політичної культури студентів – знання про політичну систему та політичні інститути суспільства і держави, прогнозувати динаміку розвитку політичних подій, політичне державницьке мислення та політичні погляди;

– *семінари-диспути*. Кількість семінарських занять у курсах “Культурологія” та “Основи філософських знань” досить обмежена, а тому використання оптимальних інноваційних технологій та методів дає змогу отримати від їх проведення максимальну користь. У ході проведення семінарів використовуються дискусії, тобто обговорення поставленої проблеми всіма учасниками семінару із запитаннями до основних доповідачів, які спеціально готуються до них. Під час підготовки до семінарського заняття студенти намагаються віднайти таку інформацію, яка стане своєрідним відкриттям на лекційних заняттях, тобто стимулюється творча активність особистості студента. В атмосфері вільного спілкування студенти вчать аргументовано й лаконічно висловлювати власну думку, толерантно ставитися до поглядів інших, навіть якщо вони не збігаються із власним, доводити свої думки й доносити їх до студентської аудиторії. Така форма занять також дає змогу розвивати культуру мовлення, формувати як елементи моральної, художньо-естетичної культури всебічно розвинутої особистості, так і компоненти політичної культури студентів коледжу (нормативного та дієвого порядку);

– *“круглі столи”* є відносно новою формою проведення занять, що дає змогу реалізувати ряд дидактичних та виховних цілей. Проведення тематичних “круглих столів” (звісно, на філософську, соціокультурну, політичну тематику) дає змогу студентам обмінюватися думками, прислуховуватися до наукових суджень чи критикувати їх, перевіряти автентичність наукових гіпотез, толерантно ставитися до політичних симпатій чи антипатій учасників “круглого столу” чи конференцій. Під час таких тематичних заходів формується культура спілкування з опонентами, формуються політичні знання, вміння обстоювати свої політичні позиції, що власне є складовими загальної та політичної культури особистості (компоненти емоційно-психологічного, нормативного та аксіологічного порядку). Під час тематичних “круглих столів” вирішуються проблеми громадянського, політичного та полікультурного виховання: викристалізовується активна громадянська позиція, формується почуття патріотизму, толерантне ставлення до представників інших народів, їхньої культури та ін. У межах проведення занять у формі “круглого столу” у студентів формуються відповідні компоненти політичної культури: активна позиція, вміння вести дебати на соціокультурну та політичну тематику, вміння робити соціальні та політичні прогнози, вміння логічно мислити та орієнтуватися в інформації політичного змісту тощо;

– *форум* – подібна форма навчально-виховного процесу реалізується у межах виховних годин, що затверджені планами виховних заходів вищого навчального закладу. Форум – це більш розширене засідання, порів-

няно із “круглим столом”. Організація форуму передбачає постановку завдань у вигляді програми форуму із зазначеними напрямками дослідження в межах політичної або соціокультурної тематики. Студенти проводять ґрунтовне теоретичне дослідження, збирають емпіричну інформацію (наприклад, проведення соціологічних опитувань, що є досить популярними серед студентської аудиторії, різноманітні інтерв’ю та анкетування). Процес підготовки та безпосередньо проведення виховної години-форуму дає змогу реалізувати ряд завдань культурологічної підготовки та досягти певних цілей у процесі формування політичної культури студентів коледжу;

– *конференції* як форма реалізації науково-дослідної роботи студентів коледжу проводяться серед студентів як одного, так і двох-трьох відділень коледжу. У процесі підготовки доповідей для виступу під час конференцій відбувається формування гносеологічних компонентів політичної культури, підвищується рівень обізнаності студентів у політичній сфері життєдіяльності суспільства;

– *ток-шоу* – форма занять, яка поступово стає популярною серед педагогів вищих навчальних закладів, оскільки дає змогу реалізувати ряд дидактичних і виховних завдань. У процесі культурологічної підготовки застосування подібної форми занять дає можливість особистісно реалізуватися студентам у вільній демократичній обстановці під час обговорення гостро соціальних, політичних та загальнокультурних питань. На заняттях можна використовувати як елементи ток-шоу, так і повністю провести його у цій формі. Ток-шоу передбачає висвітлення полярних поглядів як з боку основних учасників-героїв, так і з боку аудиторії. У такій боротьбі поглядів і цінностей формуються культура мовлення, культура спілкування, вміння вести дискусію, вміння лаконічно й аргументовано висловлюватися з приводу питань, що стосуються політичної сфери суспільства, активна позиція студента;

– *заняття-екскурсії* є одним з найбільш проблемних з організаційного погляду виду занять у процесі культурологічної підготовки. Така форма проведення занять в процесі реалізації педагогічної технології формування політичної культури студентів у межах коледжу дає змогу вирішити ряд завдань із формування загальної та політичної культури студентів. Так, наприклад, під час екскурсій до історичних та краєзнавчих музеїв у студентів формується повага до національних політичних традицій, збагачуються знання про сутність української національної ідеї, політичні ідеали, формуються почуття гордості за національне минуле та почуття патріотизму. Крім того, педагогічна технологія формування політичної культури студентів коледжу в процесі культурологічної підготовки передбачає застосування певних методів навчально-виховного процесу.

Традиційна система *методів* виховання передбачає такі їх види: метод організації діяльності студентів та виконання вправ, прикладу, переконування, психокорекції, змагання, стимулювання, примушування тощо [1, с. 94–104]. У контексті педагогічної технології формування політичної культури студентів коледжу в процесі культурологічної підготовки виокрем-



люють і методи самовиховання студентів, до яких зараховують такі: самоінформація, самопереконавання, самоконтроль, аутотренінг, робота з науковою і художньою літературою та конспектами лекцій тощо.

Використання методів виховання і самовиховання в комплексі дасть змогу якісно підвищити рівень політичної культури студентів коледжу в процесі культурологічної підготовки (проте культурологічна підготовка реалізується як у виховному, так і в навчальному процесі, а отже, не слід нехтувати методами навчання). Серед інноваційних методик використовувався метод ділової гри, який є досить популярним серед студентської аудиторії.

Актуальною залишається проблема комп'ютерного контролю знань студентів. Йдеться про широке впровадження у спеціальну освіту нових комп'ютерних технологій, що сприяє активізації навчально-виховного процесу. Об'єктивність контролю та оцінювання знань студентів завдяки використанню комп'ютерної техніки дає змогу посилити мотивацію навчально-пізнавальних дій студентів у процесі культурологічної підготовки. Застосування цього виду контролю знань студентів вирішує проблему економії часу в навчально-виховному процесі, даючи змогу приділити більше уваги вивченню проблемних питань.

Підвищити ефективність педагогічної технології формування політичної культури студентів коледжу в процесі культурологічної підготовки дає змогу використання спеціальних засобів у навчально-виховному процесі. Так, у процесі культурологічної підготовки, як на заняттях з навчальних дисциплін, так і під час проведення тематичних виховних годин, варто використовувати *аудіовізуальний супровід* навчального матеріалу, а також *мультимедійні технології*.

**Висновки.** Педагогічна технологія формування політичної культури студентів коледжу в процесі культурологічної підготовки оптимізується шляхом впровадження інноваційних форм, методів і засобів у навчально-виховний процес, збалансоване поєднання яких у межах культурологічної підготовки дає можливість комплексно сформувати основні компоненти політичної культури особистості.

Врахування принципів освітнього простору, використання інновацій, адекватних часу, у розробці методичного забезпечення навчально-виховних програм сприяє ефективній реалізації педагогічної технології з формування політичної культури студентів коледжу в процесі культурологічної підготовки.

### Література

1. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С.Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
2. Підласий Г.П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / Г.П. Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.
3. Щербань П.М. Національна спрямованість – неодмінна умова підвищення ефективності вищої освіти / П.М. Щербань // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 107–111.
4. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посіб. / П.М. Щербань. – К. : Вища школа, 2002. – 215 с.

## СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ

Початок ХХІ ст. ознаменувався зростанням уваги до наукових досліджень, виконаних на основі системного підходу, які відбуваються у вищій школі, що зумовлено, перш за все, якісним піднесенням процесу пізнання навколишньої дійсності, успіхами розвитку наукових надбань, прагненням пізнати різноманітні явища і процеси в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості, побудувати певні моделі систем у навчально-виховному процесі вищої школи. Природно, що поява професіоналів у галузі психології повинна бути забезпечена новою й продуктивно працюючою системою їх фахової підготовки у вищій школі, яка покликана формувати досвід майбутнього суб'єкта професії. На нашу думку, одним з дієвих підходів до формування професіоналізму майбутніх психологів в умовах вищої школи є саме системний підхід.

*Мета статті* – теоретично обґрунтувати системний підхід до формування професіоналізму майбутніх фахівців з психології у ВНЗ.

Вивчаючи будь-яке явище, завжди доцільно здійснити аналіз витоків його дослідження. Тому вважаємо за доцільне окреслити філософські та наукові контури феномену системності. Перші уявлення про систему знаходимо ще в античній філософії, де розроблено онтологічне тлумачення системи як упорядкованості й цілісності буття.

Давньогрецька науково-філософська думка, представлена ідеями Евкліда, Платона, Арістотеля, обстоювала ідею системності знання, що набули розвитку як у системно-онтологічних концепціях Б. Спінози й Г. Лейбніца, так і в побудовах наукової систематики ХVІІ–ХVІІІ ст., що здійснювала природне (а не телеологічне) тлумачення системності світу. Філософія Нового часу термін “система” застосовувала в науковому знанні у двох аспектах: як заперечення системного характеру науково-теоретичного знання (Е. Кондильяк) та як спроби філософського обґрунтування логіко-дедуктивної природи систем знання (І.Г. Ламберт) [3, с. 463].

Аналізуючи наукову літературу з теми дослідження, доходимо висновку, що системи мають найрізноманітніші форми. При цьому деякі автори виділяють технологічні, біологічні, соціальні й педагогічні системи, а під системою розуміється сукупність елементів, які взаємодіють і становлять цілісне утворення, що має інші властивості стосовно її елементів [10, с. 66].

У працях різних науковців знаходимо визначення предмета нашого дослідження. Так, системолог Дж. Клір дає таке визначення: “Система – безліч елементів, що перебувають у відносинах або зв'язках один з одним, що утворюють цілісність або органічну єдність” [5, с. 14]. В.Г. Афанасьєв визначає систему як “сукупність об'єктів, взаємодія яких зумовлює появу нових інтегративних якостей, не властивих окремо взятим компонентам,

що утворюють систему” [2, с. 99]. Аналізуючи праці провідних системологів, таких як: С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ільїна, Ф.Ф. Корольов, А.Т. Куракін, Л.І. Новикова, Б.Г. Юдін та інших, – можемо припустити, що система активно впливає на свої компоненти, перетворюючи їх відповідно до власної природи.

Вживання терміна “система” є актуальним практично в усіх сферах наукової та практичної діяльності педагогіки, зокрема педагогіки вищої школи. Проблемам визначення властивостей компонентів системи та їх впливів на набуття нових властивостей усієї системи присвятили увагу багато вчених. Серед них можна зазначити Й. Блауберга, О. Уймова, В. Макарова, А. Сараєва, Л. Блюменфельда, В. Тюхтіна, В. Садовського та інших, результати наукової діяльності яких дали змогу визначити категорії системного підходу, шляхи та перспективи його застосування в різних сферах науки [9, с. 5].

Так, “педагогічна система” описує основні зв’язки та відносини, структуру й організацію об’єкта [1, с. 157], а Г.Н. Александров під педагогічною системою розуміє систему, що характеризується цілеспрямованим щодо розвитку того, хто навчається, функціонуванням, особливими структурами, зв’язками й відносинами між її елементами [11, с. 135].

Отже, можемо констатувати, що поняття “системний підхід” засноване на аналізі дослідження систем. Велика радянська енциклопедія описує “системний підхід” як напрям методології спеціально-наукового пізнання й соціальної практики, в основі яких лежить дослідження об’єктів як систем. Тому системний підхід сприяє адекватній постановці проблем у конкретних науках і виробленню ефективної стратегії їхнього вивчення. У контексті нашого дослідження важливо, що методологія і специфіка системного підходу визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об’єкта (професіоналізм майбутніх психологів) і механізмів (формування професіоналізму майбутніх фахівців з психології), що його забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв’язків складного об’єкта й зведення їх у єдину теоретичну картину [3, с. 476].

Тут доцільним вважаємо навести визначення поняття “професіоналізм”. Так, у Соціологічній енциклопедії дається таке трактування терміна: професіоналізм – високий ступінь оволодіння якою-небудь професією, що характеризується майстерністю та високою компетентністю. Досягнення працівником певного рівня професіоналізму базується на здобутті ним необхідного обсягу теоретичних знань і оволодінні трудовими вміннями та навичками в практичній діяльності. Удосконалення в професійному плані передбачає проходження індивідом ряду етапів, що включають різні форми спеціальної освіти, зростання кваліфікації, спеціалізацію [12, с. 345].

Філософський словник трактує системний підхід як методологічний напрям у науці, основне завдання якого полягає в розробці методів дослідження й конструювання складно організованих об’єктів – систем різних типів і видів. Хронологічно системний підхід приходить на зміну пошире-

ним XVII–XIX ст. концепціям механіцизму й за своїми сутнісним змістом протистоїть цим концепціям [13].

Слід зазначити, що найширшого застосування методи системного підходу набули при дослідженні складних об'єктів, що розвиваються, – багаторівневих, ієрархічних систем (біологічних, психологічних, соціальних тощо), як правило, таких, що самоорганізуються; більших технічних систем, систем “людина – машина” тощо. Тому до найважливіших завдань системного підходу належать:

1) розробка засобів подання досліджуваних і конструйованих об'єктів як систем;

2) побудова узагальнених моделей системи, моделей різних класів і специфічних властивостей систем;

3) дослідження структури теорій систем та різних системних концепцій і розробок.

Доречно буде вказати, що професіоналізм виникає в результаті спеціалізації на певній діяльності, яка можлива лише в суспільстві, заснованому на принципі поділу праці. Класична соціальна теорія розглядала феномен поділу праці у зв'язку з процесом суспільної диференціації й модернізації, що розуміється як вектор соціальної еволюції [13, с. 142].

З іншого боку, професіоналізм протистоїть міфологізованим уявленням про “природне повнокровне життя”, де людина не пов'язана путами стандартизованої рутинної щоденної праці. Поділ праці проникає в тканину соціальних відносин поступово, долаючи природну підозрілість з боку людей, які змушені все частіше визнавати свою некомпетентність у різних сферах. Можливо, саме тому подолання поділу праці як передумови відчуження сприймалося нагальним завданням багатьма ідеологіями прогресистського й архаїчного толку. “Як тільки починається поділ праці, – писали основоположники марксизму, – у кожного з'являється якесь визначене, виняткове коло діяльності, яке йому нав'язується і з якого він не може вийти: він – мисливець, рибалка або пастух, або ж критичний критик і повинен залишатися таким, якщо не хоче втратити засоби до існування” [8, с. 31].

У системному дослідженні аналізований об'єкт розглядається як певна множина елементів, взаємозв'язок яких зумовлює цілісні властивості цієї множини. Основний акцент робиться на виявленні різноманіття зв'язків і відносин, що наявні як усередині досліджуваного об'єкта, так і в його відносинах із зовнішнім середовищем. Властивості об'єкта як цілісної системи визначаються не тільки й не стільки підсумовуванням властивостей його окремих елементів, скільки властивостями його структури, особливими системоутворювальними, інтегративними зв'язками розглянутого об'єкта.

Отже, системний підхід є теоретичною й методологічною основою системного аналізу, зокрема, такого процесу, як формування [13, с. 231]. На думку М.С. Каган, основними методологічними компонентами системного підходу є три площини дослідження систем: предметна, функціональна й історична [10, с. 22].

Хоча системні уявлення існували здавна, оскільки однією з найважливіших споконвічних категорій філософії є категорія “ціле”, перший науковий варіант загальної теорії систем був запропонований у 1912 р. О. Богдановим у вигляді тектологічних міркувань, що передбачили сучасні теорії самоорганізації й загальних систем. Вчений стверджував, що будь-яку діяльність людини можна розглядати як певний матеріал організаційного досвіду й досліджувати з організаційної точки зору. Він одним із перших ввів поняття системності, визначивши стан системи рівновагою протилежностей. Постулатами його теорії є положення про те, що в результаті безперервної взаємодії формуються три види систем, які він поділяє на організовані, неорганізовані й нейтральні. При цьому він розробив ідею про структурну стійкість системи та її умов. А в самій системі одним з перших побачив два види закономірностей розвитку: формувальні, що приводять до переходу системи в іншу якість, та регулювальні, тобто закономірності функціонування, що сприяють стабілізації нинішньої якості системи.

Він ввів у науковий обіг також ряд цікавих понять, що характеризують етапи розвитку різних систем. Так, термін “комплексія” він вживав для позначення ситуації, коли система являє собою чисто механічне об’єднання елементів, між якими ще не почалася взаємодія. Термін “кон’югація” (за О. Богдановим) означає вже такий етап розвитку системи, коли починається співробітництво між її окремими елементами системи. Термін “інгресія” виражає етап переходу системи до нової якості (наприклад, зростання згуртованості, взаєморозуміння, спрацьованості колективу), а поняття “деінгресія”, навпаки, означає процес деградації системи, її розпаду як цілісного об’єднання. У нашому випадку важливим є постулат про те, що професіоналізм майбутніх психологів, який розглядається нами як система, буде переходити з однієї якості (низького рівня сформованості) до якісно іншої форми (високого рівня сформованості) завдяки заходам (реалізації педагогічних умов) формування професіоналізму майбутніх психологів у процесі спеціально побудованого навчального процесу вищої школи.

Багато авторами [1; 3; 5; 6; 8; 10] підкреслюють, що для осмислення напрямів реформування освіти з метою підготовки спеціаліста до дій у суспільстві постійних трансформацій методологічно важливо запровадити новий підхід до освіти, що на основі інтеграції всіх попередніх підходів дасть змогу формувати та розвивати професіоналізм майбутнього психолога в руслі системного підходу, акцентувати увагу саме на перетворювальній діяльності в контексті розглядання процесу формування професіоналізму студентів-психологів як системи.

Слід вказати, що наше дослідження методологічно будується не тільки на системному підході, а й на гуманістичному, що уможливорює відображення в дослідженні людиноцентристської тенденції в розвитку сучасного цивілізованого світу, визнання самоцінності особистості кожного учасника педагогічного процесу, в тому числі майбутнього психолога; ак-

меологічному, який дає змогу обґрунтувати закономірності формування професіоналізму майбутніх психологів; компетентнісному, що є підґрунтям для виокремлення компетенцій, які утворюють професіоналізм діяльності психолога; діяльнісному, що означає вимогу вивчати психічну діяльність у складі вищої, предметної (у логічному розумінні) діяльності суб'єкта; вивчати її за роллю в цій зовнішній діяльності, яка визначає саму необхідність психіки, її конкретний зміст, її побудову; розглядати психічну діяльність не як невиразний процес, а як діяльність суб'єкта в плані психічного відображення проблемної ситуації, як підкреслює П.Я. Гальперін; особистісно орієнтованому, який розглядає механізми особистісного існування майбутнього психолога: рефлексію, вибірковість, відповідальність, автономність тощо – як самоціль освіти, досягненню якої в кінцевому результаті підпорядковані його змістові та процесуальні компоненти, при цьому ефективність формування професіоналізму зростає завдяки тому, що цей зміст, набуваючи якісно нової особистісної суті, виступає як зміст і середовище становлення особистісного й допрофесійного досвіду майбутнього психолога; аксіологічного, що дає змогу розглядати процес формування професіоналізму майбутніх психологів з боку ціннісної сфери особистості та проблеми ціннісного ставлення; такий підхід передбачає перенесення акцентів з викладання студентам конкретної системи знань, чому приділялася першочергова увага педагогів у традиційній організації педагогічного процесу у ВНЗ, на озброєння молодих людей певними ціннісними домінантами, що мають забезпечити соціальну та професійно значущу спрямованість їхньої життєвої активності.

Та серед загальнонаукових принципів пізнання світу, людини та її буття, як відомо, найбільш ефективним і плідним у процесі дослідження вважають системний підхід. Для успішного використання системного підходу, на нашу думку, необхідно детально розглянути поняття “система”, “системний підхід”, їх генезис, можливості застосування в педагогіці й професійній підготовці майбутніх фахівців з психології. Система (від грец. *systema* – ціле, складене із частин; з'єднання) – безліч елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках один з одним, які утворюють певну цілісність, єдність. За Великою радянською енциклопедією, поняття “система” в результаті тривалої історичної еволюції із середини ХХ ст. стає одним із ключових філолофсько-методологічних і спеціально-наукових понять. У сучасному науково-технічному знанні розробка проблематики, пов'язаної з дослідженням і конструюванням систем різного роду, проводиться в рамках системного підходу, загальної теорії систем, різних спеціальних теорій систем; у кібернетиці, системотехніці, системному аналізі тощо [6].

Професіоналізм, що розглядається з позицій системного підходу, являє собою не статичний (один раз заданий, незмінний), а динамічний стан майбутнього психолога, що безупинно змінюється. У процесі навчання у вищій школі, побудованого на спеціально організованих принципах, формується та розвивається професіоналізм майбутніх психологів, складають-

ся прийоми його компенсації, діяльність набуває якісно нових характеристик [7].

У процесі дослідження допрофесійного розвитку майбутнього психолога, сутності й механізмів формування в нього професіоналізму ми спиралися на принцип системності і в цілому на системну методологію (К.А. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, В.Г. Афанасьєв, І.В. Бестужев-Лада, А.А. Бодальов, Д. Брунер, Л.С. Виготський, Р.Г. Гурова, А.А. Деркач, І.С. Кон, В.П. Кузьмін, Н.В. Кузьміна, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, Н.В. Садовський, А.П. Ситников, А.Г. Харчев та ін.).

Необхідність системного підходу в дослідженні педагогічних умов формування професіоналізму майбутнього психолога пояснюється положенням Б.Ф. Ломова про те, що властивості особистості (що розуміються як власне особистісні якості) не можуть бути розкриті ні як функціональні, ні, тим більше, як матеріально-структурні. Вони належать до тієї категорії властивостей, які визначаються як системні. Цей підхід передбачає розгляд індивіда, що володіє особистісними якостями, як елемента певної системи, причому такої, що розвивається.

Згідно із системним підходом, особистість студента-психолога – це відкрита саморегульовальна система, функціонування якої можливе за наявності зворотного зв'язку між системою й середовищем. Це означає, що досить повне дослідження особистісно-професійного розвитку психолога потребує вивчення багатовимірного зв'язку цієї підсистеми, якою є особистість, з підсистемою освітнього процесу у ВНЗ, підсистемами міжособистісних відносин (у ВНЗ, сім'ї), підсистемою відносин суспільства в цілому тощо. Ця система розгортається через навчально-пізнавальну та навчально-професійну діяльність, наприклад, взаємодія з клієнтом або з психотерапевтичною, психокорекційною, навчально-тренувальною групою. Предметно орієнтована взаємодія (з викладачем, однокурсниками) становить необхідну сторону його навчально-професійної діяльності, а допрофесійні знання й уміння є важливим і необхідним компонентом його професіоналізму. Цей підхід дає змогу здійснити аналіз кваліфікаційних вимог до психолога як до майбутнього професіонала.

Аналізуючи дослідження, присвячені професіям типу “людина – людина”, до яких, безперечно, належить спеціальність психолога, можна констатувати той факт, що наявний у дослідженнях: розглядаються специфічні особливості діяльності представників в основному таких професій, як: лікар, юрист (О. Ліпман, М.А. Юровська), слідчий (Н.Д. Левитов), педагог (В.М. Коган). Останнім часом з'являється досить багато досліджень, присвячених професії психолога, аналізуючи які, можна говорити про те, що автори зосереджують свою увагу в основному на питаннях мотиву вибору професії психолога, специфічних особливостях його професійної діяльності.

При цьому дослідники підкреслюють, що психологу недостатньо володіти тільки психологічними знаннями, методиками, техніками. Специфіка професії психолога така, що особливі вимоги висуваються також і до особистості психолога, оскільки рівень і якість професійної майстерності,

успішність професійної діяльності психолога багато в чому визначаються не тільки рівнем володіння психологічними знаннями, а й залежать від особливостей розвитку його професіоналізму ще на етапі навчання у вищій школі. У зв'язку із цим у контексті проблем професійної діяльності психолога обговорюються не тільки питання, що стосуються змісту діяльності психолога, а й питання, пов'язані з вивченням особливостей майбутнього психолога, що сприяють його успішній професіоналізації.

Вивченню уявлень про зміст діяльності психолога в рамках системного підходу, її об'єкта, цілей, засобів було присвячене дослідження А.І. Донцової й Г.М. Белокрилової, зокрема, ними було встановлено, що система професійних уявлень психологів має дві складові: суб'єктну та предметну підсистеми. Розглядаючи ці підсистеми як взаємопов'язані й взаємодоповнювальні, вони відзначають, що суб'єктна підсистема включає в себе уявлення майбутніх психологів про фахівця з психології як суб'єкта професійної діяльності, тоді як предметна підсистема – уявлення про зміст діяльності психолога. Характеризуючи систему уявлень про психолога як суб'єкта професійної діяльності, автори вказують на те, що професійний світогляд психологів є дворівневим і включає в себе як варіативні поверхові уявлення, так і більш стійке репрезентативне “ядро”, до якого автори зараховують власне предметні уявлення, які характеризують праобраз результатів діяльності, способи їх досягнення, уявлення про зміст діяльності психолога.

Вивчаючи уявлення про зміст діяльності психолога, А.І. Донцов і Г.М. Белокрилова відзначають, що основні елементи професійної психологічної картини світу складаються в психолога в початковий період професійного самовизначення особистості й надалі не зазнають значних якісних змін у міру професійної соціалізації. Автори вважають, що професійний світогляд студентів-психологів формується на стику науково-теоретичного й життєво-практичного пізнання психічної реальності та відрізняється внутрішньою суперечливістю, еkleктизмом, використанням повсякденних схем інтерпретації й стереотипізованістю.

Проблемам професійної діяльності психолога присвячено також дослідження Г.Ю. Любімова. Аналізуючи результати опитувань студентів та випускників факультету психології МГУ, що проводились протягом ряду років співробітниками лабораторії “Психологія професій і конфлікту”, очолюваної проф. Е.А. Клімовим, Г.Ю. Любімов зазначає, що абітурієнт-психолог не має чіткого уявлення про майбутню професійну діяльність та характеризується відсутністю розуміння й усвідомлення її завдань та засобів реалізації. Наявний образ професійної діяльності у студентів, як, вважає автор, дифузний, неструктурований і багато в чому нереалістичний. Тому принцип системності як стрижневий у формуванні професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ втілюється в такому разі в необхідність формування у студентів системи знань про професійну діяльність фахівця з психології, що виступить передумовою успішності формування в них професіоналізму.



**Висновки.** Отже, професійна підготовка майбутніх фахівців з психології передбачає оволодіння системою допрофесійних та професійних знань, навичок і вмінь у галузі психології, а також розгляд процесу фахової підготовки психологів як системи формування професіоналізму. Однак ця педагогічна система професійної підготовки у вищій школі має специфічні особливості. При цьому професіоналізм являє собою не статичний (один раз заданий, незмінний), а динамічний стан майбутнього психолога, що безупинно змінюється. У процесі навчання у вищій школі, побудованого на спеціально організованих принципах, професіоналізм майбутніх психологів розвивається, складаються прийоми його формування, діяльність набуває якісно нових характеристик.

### Література

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы / А.А. Андреев. – М. : Моск. межд. ин-т, 2002. – 264 с.
2. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании / В.Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – № 6. – С. 99–100.
3. Большая советская энциклопедия. – М. : Большая советская энциклопедия. – 1997. – Т. 23. – 567 с.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М., 1974. – 231 с.
5. Клир Дж. Системология. Автоматизация решения системных задач : пер. с англ. / Дж. Клир. – М. : Радио и связь, 1990. – 544 с.
6. Клопов Р.В. Системный підхід як методологія дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pfto/2009\\_4/files/ped904\\_22.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_4/files/ped904_22.pdf).
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
8. Маркс К. Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Политиздат, 1988. – 366 с.
9. Окса М.М. Системный підхід у педагогіці: історичний аспект / М.М. Окса // Педагогічні науки : зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – № 1. – С. 14.
10. Основы менеджмента : учеб. пособ. для вузов / О.А. Зайцева, А.А. Радугин, К.А. Радугин, Н.И. Рогачева. – М. : Центр, 1998. – 432 с.
11. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании [Электронный ресурс] / Г.Н. Александров и др. // Образовательные технологии и общество. – 2000. – № 2. – Т. 3. – С. 134–149. – Режим доступа: [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v3\\_i2/html/4.html](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v3_i2/html/4.html).
12. Социология : энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 488 с.
13. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.
14. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 342 с.

## СТРУКТУРНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У науково-педагогічних дослідженнях нагромаджено значний досвід наукового пояснення феномену “педагогічна культура майбутнього вчителя” (М. Васильєва, Т. Володько, Н. Воробйов, О. Гармаш, В. Гриньова, Т. Іванова, Н. Крилова, І. Никифорова, С. Операйло, В. Суханцева, Я. Черньонков, П. Щербань та ін.), учителів, педагогів, освітян (О. Бондаревська, М. Букач, І. Відт, Б. Дьяченко, С. Єлканов, І. Зязюн, Н. Ліфінцева, В. Луговий, Г. Різз, О. Рудницька, М. Скрипник, В. Сластьонін, В. Шейко та ін.); висвітлено різні аспекти професійної діяльності викладача вищого навчального закладу та з’ясовано шляхи формування його педагогічної культури (А. Барабанщиков, С. Вітвицька, О. Гура, І. Ісаєв, А. Коржуєв, С. Муцинов, С. Одарюк, В. Попков, В. Сластьонін та ін.). Проте, незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості наукових праць, присвячених проблемі формування педагогічної культури, змістовна характеристика педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи потребує виявлення двох її аспектів – структурного й функціонального.

*Метою статті* є висвітлення структурних та функціональних компонентів педагогічної культури майбутніх викладачів вищої школи.

Враховуючи вимоги до змісту та характеру професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, а також наукові підходи А. Барабанщикова, В. Гриньової, І. Ісаєва до визначення структури й функцій педагогічної культури, виокремлено такі головні компоненти педагогічної культури викладача: педагогічні цінності, домінуючі професійні мотиви, професійні знання, професійно значущі якості, педагогічна майстерність і професійні вміння.

1. Провідним структурним компонентом педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи є педагогічні цінності. Оволодіваючи педагогічними цінностями, майбутній викладач розвиває й удосконалює свою педагогічну діяльність, стає майстром своєї справи. Крім того, формується його ставлення до навколишньої дійсності в цілому та цінностей зокрема. До педагогічних цінностей майбутнього викладача вищої школи зараховуємо: духовні, моральні, інформаційні, прогностичні, діагностичні, аналітико-оцінні, науково-дослідницькі, національно-гуманістичні.

2. Оптимальність формування педагогічної культури забезпечується домінуючими професійними мотивами як повністю або частково усвідомленими внутрішніми імпульсами, що спонукають майбутнього викладача до активної професійної діяльності й уважного ставлення до своїх професійних обов’язків. Складниками домінуючих професійних мотивів є рефлексія, самовизначення й самореалізація.

3. Важливим компонентом структурно-функціональної моделі педагогічної культури майбутнього викладача вищого навчального закладу є професійні знання, які передусім є необхідними в педагогічній діяльності: методологічні, загальнотеоретичні, методичні, психологічні, організаційно-педагогічні, нормативно-законодавчі.

Учені визначають п'ять видів професійних знань: 1) методологічні (знання загальних принципів вивчення педагогічних явищ та закономірностей); 2) загальнотеоретичні (знання цілей, змісту, форм і методів педагогічної діяльності; високі професійні знання з предмета, що викладається; знання історії, мови, культури та традицій рідного народу); 3) методичні (знання основ методики навчання й виховання; практичне володіння методиками навчально-виховного впливу); 4) організаційно-педагогічні (знання способів і прийомів навчання та виховання); 5) нормативно-законодавчі (знання нормативно-законодавчих актів) [1].

Проте, на нашу думку, необхідними для викладача вищої школи є також психологічні знання – знання основних теорій, законів, понять загальної, вікової та педагогічної психології, психологічних особливостей студентів різного віку, механізмів і сутності мислення, основ засвоєння знань, уяви, здібностей тощо, психології виховання та знання методик вивчення особистості.

Отже, щоб сформувати таку систему знань, необхідно пов'язати між собою опорні знання з різних предметів педагогічного, психологічного і спеціального циклів таким чином, щоб на їх основі сформувати педагогічну культуру майбутніх викладачів ВНЗ.

4. Необхідним структурним компонентом педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи є професійно значущі якості майбутнього викладача вищого навчального закладу, без яких неможливий успішний розвиток педагогічної культури, а саме: креативне мислення, комунікативні якості, експресивні якості, організаційні якості, особистісно-педагогічна саморегуляція.

5. Структурним компонентом педагогічної культури викладача вищої школи є його педагогічна майстерність.

Педагогічна майстерність визначається на основі особистісно-діяльнісного підходу й тлумачиться як комплекс якостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності. До таких якостей належать: гуманістична спрямованість діяльності; професійна компетентність; педагогічні здібності; педагогічна техніка [4, с. 31].

6. Наступним структурним компонентом педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи є педагогічні вміння: інформаційні вміння, вміння діагностувати результати свого впливу на студентів, дидактичні вміння, комунікативні вміння, вміння поводитись відповідно до соціальних і етичних норм, вміння проводити самодіагностику та самокорекцію, визначати оптимальні шляхи фізичного й особистісного самовдосконалення.

Отже, структурні компоненти будь-якої системи (у цьому разі педагогічної), існують як відносно самостійні системи, тобто мають власну структуру, логіку, сукупність елементів і внутрішню організацію.

Теоретичні положення та концептуальні засади формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи дали змогу виділити *функціональні* компоненти, які органічно пов'язані зі структурними компонентами, що, за нашим припущенням, забезпечить цілісність процесу формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи.

У своєму дослідженні ми орієнтувалися на функціональні компоненти педагогічної культури, які науково обґрунтовані І. Ісаєвим [2]. Доповнивши та скорегувавши їх, виділяємо дев'ять функцій педагогічної культури майбутнього викладача ВНЗ: гносеологічну, гуманістичну, дидактично-професійну, виховну, комунікативну, нормативну, інформаційну, творчу і захисну.

У цілому визначення функціональних компонентів педагогічної культури вказує на багатоаспектність її змісту та необхідність пошуку різних форм і підходів до її формування. Тому визначені функції слід розглядати як один із шляхів цілеспрямованого формування педагогічної культури.

Необхідно підкреслити, що кожна з визначених функцій зумовлює вплив на формування окремих видів педагогічної культури, які варто розглядати як певні підсистеми, що також мають власні компоненти й елементи. Втім, кожна з них включає в себе і систему знань, і систему цінностей, а також способи діяльності щодо практичного формування педагогічної культури.

*Гносеологічна* функція забезпечує цілісність уявлень про педагогічну діяльність, про реальні шляхи її пізнання та засвоєння. Гносеологічна функція педагогічної культури виявляється в цілеспрямованому дослідженні, відборі та систематизації наукових знань про суб'єкти й об'єкти освітнього процесу. Це особливо актуально тепер, коли активно розширюються й інтенсивно оновлюються педагогічні знання, змінюється парадигма навчання та виховання студентів, ведуться пошуки нових альтернативних систем професійної підготовки. Гносеологічна функція спрямована на вивчення й усвідомлення майбутнім викладачем самого себе, своїх індивідуально-психологічних особливостей, рівня свого професіоналізму. Вона реалізується в процесі діяльності при оволодінні системою знань, умінь, властивостей, ціннісних ставлень.

Гносеологічна функція зумовлює необхідність оволодіти методологічною, дослідницькою культурою та культурою мислення [2].

*Гуманістична* функція педагогічної культури майбутнього викладача ВНЗ утверджує в навчально-виховному процесі загальнолюдські цінності, створює умови для розвитку здібностей і талантів людини, слугує зміцненню співробітництва, рівності, справедливості, гуманності в спільній діяльності [2, с. 108]. На сьогодні у планах ВНЗ збільшується частка гуманітарних дисциплін, завдяки чому змінюється взаємодія гуманітарних і спеціальних дисциплін, актуалізуються в загальних дисциплінах культурно-моральні та загальнолюдські цінності. Реалізація завдань гуманізації навчання передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, за якої головною дійовою особою на занятті є не викладач, який передає (транслює) знання, а студент, поставлений ним в умови зацікавленого набуття

цих знань. За таких умов навчальний матеріал виступає передусім засобом пробудження й розвитку пізнавальної активності студентів, розвитку їхнього мислення, засобом виховання в них кращих людських якостей (допитливості, розуміння важливості творчої праці, громадянської активності, почуття власної гідності, чесності, порядності, безкомпромісності й мужності у відстоюванні істини, сприйнятливості до наукової аргументації тощо). Суть гуманітаризації – в її впливі на конкретне формування в магістрантів професійно-морального ставлення до дійсності, тобто таких якостей, як інтелігентність, служіння істині, самостійність суджень, відповідальність й ініціатива, наполегливість у досягненні мети.

Процес навчання майбутніх викладачів буде здійснюватись на гуманній основі, якщо в системі професійно-педагогічної підготовки магістрантів дотримуватися таких засад: надання магістрантові в навчанні більшого простору для самоактуалізації, саморозвитку; формування та розвиток педагогічної культури особистості, яка сприяє гуманізації відносин; створення та впровадження сучасних гуманістичних технологій освіти; функціональна повнота змісту педагогічної освіти, що забезпечує єдність духовного, морального, професійного становлення майбутнього викладача вищої школи.

Гуманістична функція педагогічної культури сприяє розвитку таких її складників, як моральна культура, гуманітарна культура та духовна культура особистості.

*Дидактично-професійна функція* педагогічної культури дає змогу майбутнім викладачам швидше оволодіти професією: засвоїти систему знань, умінь і навичок, набути певного досвіду методики викладання предметів, проведення дослідної роботи. Дидактично-професійна функція виявляється й у плануванні навчально-виховного процесу, реалізації плану й мети, самоаналізі та коригуванні своєї діяльності, формуванні професійних мотивів.

Ця функція пов'язана з формуванням дидактичної, методичної й дослідницької культури.

*Комунікативна функція* педагогічної культури сприяє обміну інформацією, встановленню зворотного зв'язку, адже педагогічний процес неможливий без спілкування. Активність спілкування зумовлюється інтелектуальними, віковими, психологічними особливостями комунікантів, а також рівнем сформованості комунікативної культури й культури мовлення.

*Виховна функція*, насамперед, пов'язана з виховною діяльністю майбутнього викладача ВНЗ. Саме він і прямо, і опосередковано впливає на становлення особистості, пронизує всі структури цілісного педагогічного процесу, забезпечує його орієнтацію на гуманітарно-особистісний розвиток студентів.

Науковці доводять, що справжнє виховання є глибоко національним за своєю сутністю, змістом, характером. Виховним ідеалом у вищих навчальних закладах є гармонійно розвинена, високоосвічена, національно сві-

дома людина, що наділена високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, яка є носієм кращих надбань національної, світової та педагогічної культури, здатна до саморозвитку й самовдосконалення.

Цілеспрямоване формування педагогічної культури в студентів магістратури передбачає систематичне й комплексне використання принципів, засобів, форм, методів професійного виховання.

Виховна функція пов'язана також і з формуванням етичної, естетичної, екологічної, економічної, фізичної, деонтологічної культури.

*Нормативна* функція педагогічної культури передбачає таку побудову навчально-виховного процесу, діяльності й спілкування, яка забезпечує його високу результативність і досягнення мети. Регулювання педагогічної діяльності базується на певних нормах, які встановлюються між учасниками педагогічного процесу (викладачем і студентом). Ці норми знімають суперечності й конфлікти, які виникають у навчально-виховному процесі ВНЗ, дають змогу прийняти необхідне рішення, надають упевненості в правильності дій і вчинків і, отже, сприяють ефективному управлінню навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі.

Нормативна функція має прояв у правовій культурі, культурі поведінки й управлінській культурі.

*Інформаційна* функція педагогічної культури найбільше пов'язана з усіма її функціональними компонентами, адже кожен з компонентів потребує інформаційного забезпечення. Вона є основою педагогічної наступності різних епох і поколінь. Зрозуміло, що характер педагогічної діяльності поступово ускладнюється: найпростіші практичні вміння та навички трансформуються в систематизовану абстрактну інформацію, втілену у вигляді знань, теорій, принципів поведінки та діяльності [2].

Цінності педагогічної культури накопичуються й зберігаються у вигляді рукописів, книг, електронних пристроїв, норм народної педагогіки тощо. Зі збільшенням інформаційних потоків зростає необхідність їх розрізняти та впроваджувати, а це, передовсім, потребує від майбутніх педагогів певної інформаційної культури. Впровадження в навчальний процес ВНЗ електронно-обчислювальної техніки, комп'ютеризація педагогічного процесу, активне поповнення банку інформаційних даних з педагогіки розширює й збагачує інформаційну культуру викладача.

Педагогічна культура майбутнього викладача буде зростати пропорційно до накопичення ним обсягу інформації й оперативного користування нею. Таким чином, інформаційна функція є основою моніторингової, інноваційної, діагностичної й комп'ютерної культури.

*Творча функція* педагогічної культури спрямована на формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи на основі педагогічної творчості. Формування творчої особистості майбутнього викладача ВНЗ передбачає не тільки всебічний і гармонійний розвиток здібностей, а й розвиток певних мотивів та рис характеру, які мають вирішальне значення для успішної професійної діяльності. Цінними, на наш погляд, є

розроблені В. Кан-Каликом та М. Нікандровим такі показники творчої діяльності: усвідомлення себе як творця у педагогічному процесі; усвідомлення сутності, значення та завдань власної педагогічної діяльності, її мети; розуміння студента як особистості в педагогічному процесі; усвідомлення своєї власної творчої індивідуальності [3].

Крім того, ми використовуємо концептуальний підхід Т. Сущенко, за яким готовність майбутнього педагога до педагогічної творчості зумовлена: високою професійною компетентністю; володінням своєю власною авторською методикою й своїм досвідом; сміливістю думки та свіжістю погляду на педагогічні явища; внутрішньою духовною потребою перетворень; умінням прогнозувати нові педагогічні ідеї [5, с. 125].

*Захисна* функція педагогічної культури забезпечує зняття напруження і стресів у процесі діяльності, відпочинок та організацію дозвілля майбутнього викладача на основі засвоєних умінь психотехніки. Вона виявляється в культурі дозвілля.

**Висновки.** Таким чином, спираючись на культурологічні дослідження та враховуючи специфіку діяльності викладача вищого навчального закладу, різноманітність його відносин і спілкування, визначено структурні та функціональні компоненти педагогічної культури, які тісно взаємодіють і утворюють цілісну динамічну систему педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи.

#### **Література**

1. Бондар В. Технологізація підготовки фахівців в умовах запровадження державних стандартів освіти / Володимир Бондар // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 2. – С. 86–90.
2. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
3. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Педагогічна майстерність : підручник для вищих пед. навч. закладів / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 350 с.
5. Сущенко Т.И. Основы внешкольной педагогики : пособ. для классных руководителей, педагогов внешкольных учреждений / Т.И. Сущенко. – Минск : Бел. наука, 2000. – 221 с.

ШЕЛЕМАХА А.А.

### **МОТИВАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК КОМПОНЕНТ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ**

Спостереження, бесіди з педагогами та фахівцями, батьками вихованців вказують, що частина педагогів не утруднюють себе скрупкульозним виконанням своїх обов'язків та вказівок адміністрації дошкільного навчального закладу, що негативно впливає на якість навчально-виховного про-

цесу. Успішність педагогічної діяльності залежить від рівня знань та майстерності педагогів. Але не менш важливим є бажання кожного педагога й фахівця працювати продуктивно та ефективно.

Оптимальна робота дошкільного навчального закладу неможлива без сильного керівника. Ефективність керівництва залежить від багатьох факторів, один із них полягає в тому, наскільки керівник вдало вміє спонукати до діяльності педагогів.

**Мета статті** – виявлення специфіки мотивації педагогічного колективу дошкільного навчального закладу, визначення напрямів стимулювання педагогічного колективу.

Одним із важливих елементів управлінського процесу в системі освіти є мотивація, тобто спонукання керівником себе та інших до досягнення особистих цілей та цілей організації.

Проблемою мотивації праці займався багато учених, серед них М. Мескон, В. Зігерт, М. Ланг, Л. Портер, А. Маслоу та багато інших. Українська дослідниця-психолог Л. Карамушка у своїх дослідженнях підкреслює: “Коли йдеться про забезпечення керівниками освітніх установ мотивації у процесі управління, то мають на увазі два її види: мотивацію безпосередньо керівників освітніх організацій (“власна” мотивація); мотивацію працівників освітніх організацій (“чужа” мотивація)” [5, с. 123–126].

У педагогічній освіті проблемі мотивації також приділяється велике значення. Так, О. Бондарчук, Л. Карамушка, В. Сич розглядали психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення керівників у системі освіти, В. Князев досліджував методи управління мотивацією з метою підвищення ініціативи та відповідальності, В. Крижко і Є. Павлютенков висвітлили основні питання щодо кар’єри освітянина за віковим цензом.

Дослідники вважають, а ми цілком поділяємо цю думку, що працівники будь-яких установ та організацій мають певний набір основних потреб, які мотивують їх діяльність і поведінку. За твердженням видатного американського психолога А. Маслоу, потреби людини можна об’єднати у п’ять основних груп: фізіологічні, потреби в безпеці та захисті, соціальні, потреби в повазі та самовираженні [5].

Фізіологічні потреби та потреби в безпеці та захисті є первинними, тобто вони закладені в людині генетично. Соціальні потреби, потреби у повазі та самовираженні є вторинними, виникають у людини в процесі пізнання навколишнього світу та здобуття життєвого досвіду.

Говорячи про наявність у працівників ДНЗ основних видів потреб, необхідно брати до уваги такі моменти: кожен працівник має власну ієрархію потреб, власні способи задоволення потреб, залежно від ситуацій може змінюватись оцінка значущості конкретних потреб.

На нашу думку, керівнику дошкільного навчального закладу, крім знання загальних закономірностей забезпечення мотивації працівників, необхідно розробляти і специфічні прийоми такої мотивації, оскільки те, що підходить для одного працівника, не підійде для іншого.



Мотивування персоналу розглядається в літературі у двох аспектах: як створення умов для розвитку особистих мотивів людини і зовнішнього стимулювання, використання системи заохочень та покарань. Мотивація покликана підвищувати якість роботи, її результативність, допомагати в професійній самореалізації, покращувати мікроклімат у колективі, запобігати частим змінам у кадровому складі.

Існують дві основні стратегії забезпечення мотивації працівників: негативна (контр-продуктивна) і позитивна (продуктивна) [1]. Негативна стратегія базується на використанні методів тиску, які діють на працівника “ззовні” і змушують його в дисциплінарному порядку виконувати ті чи інші завдання.

Позитивна стратегія має протилежний зміст: вона виходить із внутрішньої сутності працівників (урахування їх потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, життєвих планів) і ґрунтується на досягненні певної згоди між мотивацією освітньої організації в цілому та мотивацією конкретних працівників.

Науковцями також визначені засоби, за допомогою яких можна задовольнити потреби педагогів у трудовому процесі. Так, для задоволення соціальних потреб рекомендується: надання фахівцю такої роботи, що дало б змогу працівникам спілкуватися між собою; створення “духу єдиної команди”; доведення до кожного працівника необхідної інформації та забезпечення зворотного зв’язку для врахування їх погляду на певні питання тощо.

Для реалізації потреб у повазі необхідна: пропозиція більш змістовної роботи; забезпечення працівників інформацією про результати їх роботи; об’єктивна оцінка та заохочення результатів; надання працівникам складної і важливої роботи, що потребує від них повної віддачі.

Рівень заробітної плати є важливим фактором задоволення таких потреб особистості, як потреби в захисті та визнанні. Взагалі реалізація потреб у безпеці та захисті забезпечується передусім гарантією соціальних прав працівників та формуванням у них почуття безпеки, соціального оптимізму та віри в завтрашній день.

Задоволення соціальних потреб працівників дошкільного навчального закладу досягається передусім можливістю нормального спілкування в колективі та встановленням у ньому позитивних міжособистісних стосунків.

Важливим, на наш погляд, є також те, що самореалізація працівника може відбуватися не лише безпосередньо у сфері професійної діяльності, а й у сфері його захоплень, і керівник має підтримувати та заохочувати ці захоплення, а не блокувати їх [4]. Слід особливо підкреслити, що в процесі реалізації основних потреб працівників необхідно так само, як і при створенні позитивної мотивації керівників, прагнути поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації, внутрішніх та зовнішніх стимулів [5, с. 126]. Внутрішні стимули зазвичай дає сама робота (її важливі результати, змістовність і значущість, а відтак, і самоповага).

Отже, урахування керівниками дошкільних навчальних закладів усіх зазначених вище факторів та умов сприятиме забезпеченню позитивної мотивації для виконання педагогічним колективом покладених на нього завдань.

Значні трансформації, що відбуваються в системі освіти, вимагають демократизації управлінської діяльності. Серед нагромадженого обсягу нових знань щодо професіоналізації керівника вимагає розгляду зміст мотивації діяльності педагогічних працівників дошкільного навчального закладу, тому що доцільний вибір принципів, форм і методів мотивації набуває особливого значення для досягнення якісних результатів дошкільного навчального закладу.

За допомогою мотивації керівник дошкільного навчального закладу виконує такі завдання: досягнення мети діяльності дошкільного навчального закладу; підвищення результативності роботи кожного педагогічного працівника й всього закладу; формування іміджу дошкільного навчального закладу; вироблення системи стимулювання роботи педагогічних працівників; створення комфортного психологічного клімату для успішної співпраці [2].

Керівник дошкільного навчального закладу має стимулювати працівників до виконання якісної роботи. Саме тому потрібно виділити такі фактори мотивації роботи: визначення цілей освітньої установи; надання чіткої інформації щодо виконання роботи; можливість прийняття рішень у процесі діяльності; можливість професійного зростання та розвитку професійних якостей; винагорода за якість успішної роботи.

Ми вважаємо, що однією з найважливіших професійних якостей потрібно виділити поступливість. Під час дослідної роботи нами доведено, що педагогічні працівники відчують тільки тоді психологічний комфорт, якщо вони можуть легко та вільно обговорювати будь-які питання.

У ході дослідження з'ясувались причини невмотивованості праці педагогів: недосконалість технології організації праці педагогічних працівників; недостатня інформованість про результати діяльності; відсутність інформації про мотиви діяльності; непередбачуваність мотиваційного процесу, деструктивний критицизм. Тому, на наш погляд, є недопустимим негативне ставлення до діяльності або некоректні висловлювання щодо професійних або особистих якостей педагогічного працівника. Суттєвою умовою для створення комфортної атмосфери є виявлення щирої зацікавленості в ефективній діяльності кожного педагога.

У ході бесіди з вихователями дошкільного навчального закладу було здійснено дослідження факторів, які визначають мотиви, що спонукають до діяльності педагогів. Під час спілкування було проаналізовано думку педагогів щодо ефективності спонукальних мотивів їх діяльності, зацікавленості в праці та умов підвищення їх трудової активності, виділено найбільш актуальні питання для педагогів (питання оплати праці, її оцінювання тощо).

Аналіз результатів нашого дослідження показав велику складність факторів мотивації праці, залежність їх дії від багатьох чинників. Найбільш задоволеними своєю працею виявились педагоги зі стажем понад 10 років. Проте їх задоволеність зменшується в міру зниження вікового критерію. До найменш задоволених належать педагоги з незакінченою вищою освітою і ті, які працюють менше, ніж три роки. Серед основних причин низької ефективності праці ДНЗ відзначили неефективну систему мотивації праці (низька заробітна плата, несвоєчасна її виплата, відсутність дієвих моральних та матеріальних стимулів до праці, соціальних пільг і гарантій).

Найбільш очевидним засобом винагороди педагогів ДНЗ є заробітна плата, яка повинна залежати безпосередньо від результатів праці і водночас виконувати ряд економічних і соціальних функцій. Більшість науковців і практиків вказують на необхідність реформи оплати праці в освіті шляхом кардинальної зміни її організації, що є основою формування дієвого мотиваційного механізму, підвищення трудової активності працівників [6, с. 205].

Відсутність науково обґрунтованої системи планування, організації, мотивації та контролю за діяльністю навчальних закладів, а також виважених критеріїв роботи працівників його структурних підрозділів призвела до “зрівнялівки” в системі преміювання в державних навчальних закладах.

Водночас відсутність висококваліфікованих кадрів, здатних забезпечити належну організацію і функціонування дошкільного навчального закладу за ринкових умов, зводять практично нанівець усі спроби розробки, а тим більше впровадження високоефективної системи цільового управління, у якій чільне місце належить системі мотивації.

Ми переконані, що педагогів дошкільного навчального закладу необхідно підготувати до змін, а потім разом із ними виробити план упровадження. Ініціатива, зрештою, має виходити від працівників, а керівництво повинено її підтримати.

Першим етапом експериментального дослідження стало констатування існуючого стану речей, виявлення проблем, з якими стикаються педагогічні працівники у своїй професійній діяльності. На цьому етапі застосовувалося анкетування педагогів дошкільного навчального закладу на предмет виявлення стану мотивації педагогів. Відбулися індивідуальні зустрічі керівників із педагогами, з'ясувалися рівень усвідомлення керівництвом і педагогами проявів демотивації, виявлялися базові стереотипи і реальні потреби щодо мотивації педагогів.

На основі отриманих даних було розроблено (спільно з керівництвом і педагогами) комплекс заходів підвищення мотивації, що включає не лише стимулювання й очікування відповідної реакції, а й формування психологічної готовності працівників до сприйняття нової системи мотивації.

У дослідному дошкільному навчальному закладі ця робота розпочалася з планування та впровадження в практику тренінгів, командних ігор,

інтерактивних видів роботи. Робота організовувалась за різними формами: фронтальними, індивідуально-груповими, що дало змогу не лише обмінюватися інформацією, а й змінити поведінкові установки за допомогою різних методів та засобів: роз'ясненням, поясненням, бесідою, особистим прикладом, моральними стимулами, системами заохочень та покарань тощо.

Успішному керівникові дошкільного навчального закладу притаманний демократичний стиль спілкування із працівником, він уникає суперечок, що підривають його авторитет. В іншому випадку, навіть якщо педагогічний працівник помиляється, завідувач вкладає свої аргументи до вуст вигаданої або відсутньої третьої особи. Наприклад, керівник може запитати: "Це дуже цікава думка. Як Ви вважаєте, працівники нашої установи відреагують позитивно, якщо ми зробимо це?". Перевага цього методу полягає в тому, що, якщо у педагогічного працівника є слухна та своєчасна відповідь, менеджер з огляду на свої обов'язки може вирішувати таку проблему.

Дієвим мотивом постає значущість праці для розвитку певних якостей працівника, необхідність цього виду діяльності для суспільства, відповідність цієї діяльності переконанням педагогічного працівника, його етичній орієнтації тощо. У такому випадку значну роль відіграє використання передового та новаторського педагогічного досвіду, що стимулює виконання певних обов'язків працівниками освітніх закладів.

У дошкільному навчальному закладі мотивація заснована на інтегральному оцінюванні діяльності педагогічного працівника, що враховує його кваліфікацію; ставлення до педагогічної діяльності, якості праці; знання потреб, тенденцій суспільного розвитку, загальних вимог, що висуваються до вихованців; наукові знання, вміння та навички, засади людського досвіду в галузі виробництва, культури, суспільних відносин, що в узагальненому вигляді передаються молоді; педагогічні знання, практика виховної роботи, педагогічна майстерність, інтуїція та інші параметри, що визначаються специфікою педагогічної діяльності працівника та конкретної освітньої установи.

Ефективність мотивації оцінюється відповідно до результатів діяльності педагогічних працівників та освітньої установи в цілому.

Для підвищення мотивації педагогічних кадрів було розроблено і запроваджено цілий комплекс заходів на внутрішньодитсадковому рівні. Але можливі варіанти підвищення мотивації. Щоб побудувати міцний будинок, слід починати з фундаменту. На наш погляд, у побудові системи мотивації потрібно починати із задоволення базових фізіологічних потреб. Звичайно, що завідувач високу зарплату запропонувати не зможе, однак вихід із ситуації було знайдено. Надали можливість задовольнити базові потреби працівників безпосередньо в рамках діяльності дошкільного навчального закладу, а не поза ним. Педагогічні установи мають право надавати платні освітні й консультативні послуги згідно з Постановою Кабінету Міністрів

України “Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися державними навчальними закладами”. Працівники змогли забезпечити свої потреби законним шляхом і завдяки закладу, у якому працюють, а не поза ним. Це різко підвищило лояльність педагогів і автоматично сприяло задоволенню потреб у самоідентичності та зв'язку з групою.

Щоб не зводити все до фінансового чинника, використовуємо умовно нематеріальні фактори. Наприклад, спонсорські подарунки за досягнення у роботі (перемога педагогів або вихованців у конкурсах, виставках тощо).

При вирішенні проблем фізіології і безпеки настає черга соціальних потреб. В експериментальному дошкільному закладі спрацьовують дошки пошани, публікації у газетах (внутрішньодитсадкових) щодо кращих працівників, публічні нагородження тощо. Результати засвідчують, що запропонований комплекс заходів є доцільним, дієвим та ефективним. Показником ефективності можна вважати участь педагогів дошкільного навчального закладу в конкурсах різного рівня (міські, всеукраїнські). Відбулися зміни в кадровому складі закладу: вищу категорію отримав один вихователь, два вихователі отримали другу категорію і два вихователі стали студентами ВНЗ.

У дослідному закладі склалася певна система стимулювання та заохочення педагогічних працівників. Розрізняємо такі її форми: моральна, матеріальна, емоційна.

За навчально-виховну роботу (один раз на рік): одноразова премія; подання до звання “Вихователь-методист”; направлення на престижні курси підготовки та підвищення кваліфікації; надання методичних днів для методичної роботи; перехід на самоконтроль; нагородження цінними подарунками; допомога у виданні методичних посібників; виділення туристичних путівок у санаторії або будинок відпочинку.

За участь у конкурсах міського, обласного та всеукраїнського рівня: одноразова премія; цінний подарунок; вдячність у наказі із занесенням у трудову книжку; додаткова творча відпустка влітку.

За індивідуальну діяльність (за результатами роботи (від трьох років) над обраною темою самоосвіти): одноразова премія; перехід на самоконтроль; направлення на престижні курси підготовки та підвищення кваліфікації; подання до звання; направлення на різноманітні проблемні семінари й конференції; проведення семінарів, відкритих уроків; подяка в наказі.

За професійний саморозвиток: одноразова премія; направлення на престижні курси підготовки та підвищення кваліфікації; подання до звання; виділення туристичних путівок у санаторії або будинок відпочинку.

За перемогу в конкурсах (внутрішньодитсадковому) за звання “Вихователя, який найкраще зберігає своє здоров'я та своїх вихованців”; “Кращий фахівець року”; “Кращий освітній проект”; “Підготовка до на-

вчального року”, “ Підготовка до літньої кампанії” ( один раз на рік): оголошення подяки в наказі; цінний подарунок; подяка сім’ї.

Крім вищезазначених моральних, емоційних, матеріальних форм стимулювання педагогічної діяльності педагогів, використовуємо посадові та професійні стимули: включення до складу атестаційної комісії, призначення в резерв адміністрації на керівні посади; вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду; призначення керівником творчих груп; представлення до участі в конкурсі “ Вихователь року”; дозвіл на роботу за авторськими програмами; представлення до роботи керівником районного методичного об’єднання.

**Висновки.** Нами було визначено методологічні засади системи мотивації та стимулювання педагогів дошкільного навчального закладу, досліджено поняття стимулювання та мотивації. Професіоналізм і ефективність діяльності педагогів дошкільного навчального закладу значною мірою залежать від організації системи мотивації та стимулювання. Перспективи кар’єрного розвитку є одним із головних чинників для утримання кращих працівників у дошкільному навчальному закладі, тому загальною тенденцією є той факт, що найчастіше навчальні заклади залишають молоді і найбільш освічені кадри, а врахування їх професійних якостей під час просування по службі – головний мотивувальний фактор для поліпшення успіхів і кваліфікацій.

Також було виділено та проаналізовано сутність і специфіку формування системи мотивації та стимулювання педагогів дошкільного навчального закладу. Користуючись “пірамідою потреб” А. Маслоу, можна зробити узагальнення, що дошкільні навчальні заклади, у першу чергу, задовольняють потреби вищого рівня (визнання суспільством тощо), спираючись на моральні винагороди.

Головною умовою професіоналізації і мотивації педагогів навчальних закладів є гідне оцінювання їх заслуг у процесі розвитку службової кар’єри. Це оцінювання відбувається шляхом встановлення відповідної системи оцінювання, яка дає змогу приймати рішення щодо кар’єри на основі справедливого оцінювання якостей і професійних досягнень працівників та забезпечує просування працівників лише за умови об’єктивного визнання їх компетенції.

Дискусійним у державних дошкільних навчальних закладах залишається питання стосовно встановлення заробітної плати і премії лише відповідно до сталих критеріїв абсолютно без урахування професійних якостей працівника, досягнутих у роботі результатів, без його мотивації, можливо, доцільним є запровадження відсоткового співвідношення між оплатою праці і заслугами з метою підвищення мотивації. Процес справедливого розподілу надбавок до заробітної плати можливий лише за умови об’єктивізації процедури атестаційного оцінювання педагогів дошкільного навчального закладу.

Ефективним методом стимулювання педагога до роботи є інформування його про те, що очікує від нього завідувач. Кожний педагог відчуває потребу в тому, щоб те, що він робить, було оцінено. Це дає йому змогу корегувати свою діяльність.

Таким чином, мотивація за компонентним складом і структурою є складною, забезпечує належну службову діяльність, сприяє професійному вдосконаленню та кар'єрному зростанню педагогів дошкільного навчального закладу. Вона включає: справедливу, прозору та зрозумілу оплату праці; посаду і посадове просування; фахову підготовленість, відповідність службовій діяльності; соціальну захищеність; об'єктивне і справедливе оцінювання особистих професійних досягнень; суспільний імідж і престиж, умови для ініціативної, творчої, самостійної діяльності в межах посадових повноважень, функцій і завдань; матеріально-технічні та морально-психологічні умови роботи; почуття належності до професійного колективу, команди; безпосередню взаємодію з керівництвом дошкільного навчального закладу.

### **Література**

1. Андреева Г.М. Принципы исследования межличностного восприятия в условиях совместной групповой деятельности / Г.М. Андреева А.И. Донцова, А.И. Параш. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 341 с.
2. Гуров Ю.С. Мотивация деятельности педагогических работников образовательных учреждений в процессах менеджмента / Ю.С. Гуров // Проблемы современной педагогической науки. Сер. : Педагогика и психология. – 2005. – Вып. 8. – С. 128–132.
3. Денисенко Т.В. Система стимулирования образовательной деятельности / Т.В. Денисенко // Управление школой. – 2010. – № 3. – С. 10–15.
4. Дмитренко Г.А. Стратегический менеджмент в системе образования : учебное пособие / Г.А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1999. – 176 с.
5. Карамушка Л.М. Формирование конкурентоспособной управленческой команды (на материале деятельности образовательных организаций) : монография / Л.М. Карамушка, О.А. Філь. – К. : ИНКОС, 2007. – 268 с.
6. Освітній менеджмент : навчальний посібник / [за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
7. Формирование коллектива ДНЗ / [упор.: Л.А. Швайка] – Х. : Основа, 2009. – 143 с.

ШКОНДА В.В., КАЛЬЯНОВ А.В.

## **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В УМОВАХ ПРИВАТНОЇ МЕДИЙНОЇ ОСВІТИ**

У сучасний період розвитку інформаційного суспільства в Україні істотно зростають вимоги до кваліфікації та якості підготовки майбутніх фахівців. Сьогоднішнє суспільство вимагає від вищої школи підготовки висококомпетентних, конкурентоспроможних випускників для їх активної участі в розбудові правового та громадянського соціуму в Україні. Сучасний світ переживає докорінну зміну підходів до освіти в цілому, що

пов'язано з переорієнтацією самого суспільного розвитку на розвиток особистості людини, її характерологічних та культурних якостей. У створенні нової парадигми освіти в Україні надзвичайно велика увага приділяється якості освіти, що зумовлює зміну традиційної моделі навчання на особистісно орієнтовану. Водночас слід зазначити тенденцію переходу до ери TQL (Total Quality Leadership) – загального лідерства на основі якості, при якому саме якість визначається як ключ до конкурентоспроможності. Вирішення цієї проблеми повинно відбуватися відповідно до вимог міжнародних стандартів ISO 9000 : 2000, в яких провідне місце займають положення щодо лідерства [1].

Компетентність, професіоналізм, вміння нестандартно мислити та спілкуватися, набуття особистого досвіду, впевненість у собі, яскравий розвиток здібностей, глибокі та широкі знання – це не повний перелік якостей майбутнього фахівця, умов для прийняття методично правильного та оригінального рішення, забезпечення психологічно та організаційно обґрунтованого ефективного управління [2, с. 110–111].

За результатами соціальної експертизи значущість у сучасному суспільстві високої компетентності, що визначає конкурентоспроможність працівника в Україні, становить 47,8%, а правової компетентності – 11,5%. Водночас у розвинутих країнах світу значущість вказаних видів компетентності значно вища (відповідно, 85,8 та 24,8%). Компетентність і здобуті знання є вагомим чинником інноваційної активності людини (21,2%) [3, с. 153–154].

Дослідження пріоритетних проблем російської системи освіти свідчать, що серед причин, які гальмують реформування вищої школи, на недостатній рівень професіоналізму і компетентності управлінських кадрів припадає 24% [4, с. 33].

Аналіз здійснених наукових досліджень щодо оцінювання різних видів компетентності за останні роки [5–8] показує недостатнє їх вивчення, особливо в умовах приватної медійної освіти. Проте стратегічним напрямом розвитку освіти й науки в різних країнах світу є розбудова системи перспективної освіти, яка інтегрується в єдиний глобальний освітній простір та передбачає створення власного інформаційного середовища. Останнє є важливим для становлення й розвитку медійної освіти (англ. *media* – середовище) в умовах особливим чином організованого соціального, психолого-педагогічного та інформаційно-технічного середовища вищої школи [9, с. 42–43].

На сьогодні відсутні праці, в яких детально аналізуються складові окремих важливих видів компетентності (соціальна, моральна, правова (юридична)).

**Мета статті** – розкрити заходи, що спрямовані на підвищення рівня компетентності майбутніх фахівців в умовах приватної медійної вищої освіти.



Компетентнісний підхід в умовах приватної медійної вищої освіти надає широкі потенційні можливості стосовно підвищення якості підготовки майбутніх фахівців для різних галузей економіки та соціальної сфери. Такий підхід відображає більш змістовне уявлення про складові й інтегральні характеристики навчання, має відносно широке тлумачення і, крім традиційних знань, умінь та навичок за окремими модулями, передбачає використання гуманістичних, духовних, естетичних, культурологічних, мотиваційних та інших детермінант, які спрямовані на досягнення вищого рівня знань у їх генетичній структурі, – знань трансформації та творчої діяльності.

Дослідження структури компетентності дають змогу виокремити діяльнісну та комунікативну її підструктури, що є дуже важливим для вдосконалення інформаційно-комунікативних технологій навчання [14]. Перша включає знання, уміння, навички й засоби здійснення спілкування в межах суб'єкт-суб'єктної моделі відносин учасників навчального процесу:

$$S_1 \leftrightarrow S_n, \quad (1)$$

де  $S_n$  – особистість науково-педагогічного працівника;

$S_c$  – особистість студента вищої школи;

$\leftrightarrow$  зворотний зв'язок.

Здійснені нами аналіз та узагальнення вимог до компетентності сучасних випускників вищої школи з урахуванням їх готовності до ефективної практичної роботи дали змогу розробити таку концептуальну модель досягнень фахівця у майбутній професійній діяльності:

$$\ddot{A} = {}^2 \times \hat{E}_i \times \ddot{I}_o, \quad (2)$$

де  $\ddot{A}$  – досягнення фахівця;

$\ddot{I}_o$  – інтерес до майбутньої професійної діяльності;

$K_i$  – інтегральна компетентність фахівця;

$P_\phi$  – рівень фахової підготовки.

Для здійснення розрахунків впливу складових різних видів компетентності на успішність навчання студентів II–III курсів соціономічних спеціальностей приватного вищого навчального закладу була розроблена розгорнута матриця їх оцінювання (табл. 1). Найбільша розбіжність в оцінці складових різних видів компетентності студентів спеціальностей “Управління персоналом та економіка праці” і “Банківська справа” встановлена стосовно таких її видів: моральної (0,94 бала), управлінської й корпоративної (0,93), соціальної (0,41), стратегічної (0,37), професійної та функціональної (0,31), що можна пов'язати з особливостями спеціалізації й специфікою фахової підготовки випускників школи.

Для визначення рангової оцінки різних видів компетентності мабутьних фахівців в умовах приватної медійної освіти розроблено проміжну матрицю рангової їх оцінки (табл. 2) та визначено узагальнену рангову оцінку за восьмима їх різновидами (табл. 3).











**Рангова оцінка різних видів компетентності студентами спеціальностей “Управління персоналом та економіка праці”, “Економіка та управління бізнесом”, “Банківська справа”, ранги**

Види компетентності				Спеціальність		
				Управління персоналом та економіка праці	Економіка та управління бізнесом	Банківська справа
Функціональна	0,16	0,16	0,13	3,63±0,62	3,44±0,56	4,33±0,78
Професійна	0,15	0,14	0,14	4,00±0,74	5,56±0,78	3,89±0,67
Стратегічна	0,14	0,13	0,13	4,13±0,74	3,78±0,78	4,44±0,67
Управлінська	0,13	0,16	0,14	3,38±0,87	3,45±0,67	3,90±0,78
Моральна	0,12	0,12	0,11	4,38±0,49	5,22±0,78	4,89±0,78
Правова	0,11	0,11	0,13	4,75±0,87	4,78±0,34	4,45±0,67
Корпоративна	0,11	0,10	0,10	5,13±0,74	4,44±0,78	5,44±0,56
Соціальна	0,08	0,08	0,12	6,63±0,49	5,33±0,67	4,67±0,78

Встановлено, що для студентів спеціальності “Управління персоналом та економіка праці” найбільш вагомими є управлінська (3,38) та функціональна компетентність (3,63); “Економіка та управління бізнесом” – функціональна (3,44) та управлінська (3,45).

Водночас студенти спеціальності “Банківська справа” найбільш значущою для майбутньої діяльності вважають професійну (3,89) та управлінську компетентність (3,90). Слід відзначити недооцінку ролі соціального виду компетентності студентами спеціальностей “Управління персоналом та економіка праці”, “Економіка та управління бізнесом”, які за критерієм значущості поставили її, відповідно, на останнє та передостаннє рангові місця. Соціальна компетентність відіграє важливу роль у формуванні “культури світу” та розвитку толерантності сучасної людини.

Для її формування, перш за все, необхідно опанувати ряд цінностей соціальної роботи, які є найважливішою складовою в діяльності практичного соціального працівника, менеджера, психолога, педагога, реабілітолога, викладача фахових дисциплін. У такому розумінні соціальними цінностями слід вважати етичні вимоги до психограм представників окремих професій соціальної сфери (освіти, науки, культури, екології). У цьому розумінні особливо важливими є чинники формування й розвитку інноваційно активної особистості управлінських кадрів, зокрема, здатність мотивувати та переконувати людей, здатність до навчання і сприйняття нововведень. До речі, за даними Рахункової палати, інноваційна складова в галузях економіки України протягом 2009 р. становить лише 6%.

Результати експертних досліджень різних видів компетентності майбутніх фахівців стали підґрунтям для розробки заходів для підвищення рівня інтегральної компетентності в умовах приватного вищого навчального закладу. Серед них необхідно зазначити такі:

1. Вважати пріоритетним запровадження в навчально-виховний комплекс ВНЗ діяльнісного підходу до формування й розвитку різних ви-

дів компетентності з метою гармонізації та забезпечення відповідності кваліфікації, професійних і особистісних вимог моделі підготовки сучасного фахівця-професіонала.

2. Здійснити структурування навчально-методичних і науково-методичних матеріалів для навчально-виховної й науково-дослідної роботи, спрямованих на формування та розвиток відповідних видів компетентності студентів.

3. Удосконалити форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу з урахуванням принципів, функцій та їх психологічних особливостей.

4. Запровадити дієвий зворотний зв'язок за допомогою моніторингу навчання протягом усього періоду підготовки майбутніх фахівців, що дасть змогу відстежувати зміни діяльності студентських академічних груп та поведінки кожного студента на заняттях, а також розглядати результати успішності навчання, тобто зміни у знаннях, відносинах і поведінці учасників навчального процесу.

5. Розробити й запровадити в навчальний процес приватних ВНЗ комплекс диференційованих заходів для формування та розвитку в майбутніх фахівців різних видів компетентності.

Чітке розуміння сутності, структури, функцій та окремих складових інтегральної компетентності майбутніх фахівців в умовах приватної медійної вищої освіти дає змогу здійснити методично правильний вибір у багатоваріантному полі форм і засобів їх підготовки, сформувавши відповідну стратегію професіоналізації управлінських кадрів на найближче п'ятиріччя.

Перспективи подальших наукових досліджень компетентності як важливої детермінанти якості підготовки сучасних фахівців в умовах приватної медійної вищої освіти полягають у ґрунтовному дослідженні чинників мотивації навчання в межах суб'єкт-суб'єктної моделі організації навчального процесу, що спрямована на формування й розвиток гармонійної висококомпетентної особистості професіонала.

**Висновки.** З погляду концептуальної моделі підготовки випускника вищої школи у формуванні його інтегральної компетентності не враховується компетентнісний підхід. Саме цим фактом продиктована особлива потреба та актуальність підготовки фахівців соціономічного профілю. Зміст такої підготовки базується на гуманістичних засадах щодо завдань професійної діяльності, бажаних якостей особистості, творчої активної діяльності в рамках відведених видів компетентності. Сукупність таких уявлень становить концептуальну модель підготовки творчого професіонала.

Результати експертних досліджень вагомості різних видів компетентності студентів соціономічних спеціальностей в умовах приватної медійної вищої освіти свідчать, що для студентів спеціальності “Управління персоналом та економіка праці” найбільш значущими є управлінська (3,38) та функціональна компетентність (3,63). Водночас студенти спеціальності “Банківська справа” найбільш значущою для майбутньої діяльності вважають професійну (3,89) та управлінську компетентність (3,90). Слід від-



значити недооцінку ролі соціального виду компетентності студентами соціономічних спеціальностей, яка займає передостаннє та останнє рангові місця.

Для оцінювання успішності професійно-особистісного становлення випускників приватних вищих навчальних закладів запропоновано концептуальну модель досягнень фахівця у майбутній професійній діяльності, що враховує інтерес до майбутньої професії, інтегральну компетентність і рівень фахової підготовки.

Чітке розуміння сутності, структури, функцій та складових інтегральної компетентності майбутніх фахівців дає змогу зробити правильний вибір у багатоваріантному диверсифікаційному полі форм та методів їх підготовки, розробити відповідну стратегію професіоналізації кадрів України на найближчий п'ятирічний період.

Перспективи подальших наукових досліджень компетентності як пріоритетної складової підготовки сучасних фахівців в умовах приватної вищої школи полягають у поглибленому дослідженні чинників мотивації навчання в рамках суб'єкт-суб'єктної моделі організації навчального процесу, що спрямована на формування гармонійної висококомпетентної особистості професіонала.

### Література

1. Шконда В.В. Сучасні проблеми лідерства у малому і середньому бізнесі / В.В. Шконда // Теорія та практика лідерства у сучасному суспільстві : Міжнародна науково-практична конференція вчених, студентів і практиків / голов. ред. В.В. Шконда. – Донецьк : Норд-Прес, 2009. – С. 13–17.
2. Носков В. Компетентність як складова підготовки фахівців у гуманітарному вищому навчальному закладі / В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросініна // Соціальна психологія. – 2006. – № 5. – С. 110–121.
3. Якість трудового потенціалу та управління трудовою сферою в Україні: соціальна експертиза : монографія / О.І. Амоша, О.Ф. Новикова, В.П. Антонюк та ін. // НАН України, Ін-т економіки пром-ті. – Донецьк, 2006. – 208 с.
4. Кипень В. Викладачі вузів: соціологічний портрет / В. Кипень, Г. Коржов. – Донецьк : Астро, 2001. – 199 с.
5. Розумний М. Соціальна некомпетентність та шляхи її подолання / М. Розумний // Сучасна українська політика. Політика і політологи про неї. – К. ; Миколаїв, 2004. – Вип. 5. – С. 210–214.
6. Шевчук О. Роль цінностей у підготовці фахівців соціальної сфери / О. Шевчук // Схід. – 2004. – № 1 (59). – С. 62–64.
7. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
8. Олефір В.О. Діагностика професійної компетентності персоналу організації: когнітивний підхід / В.О. Олефір // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка : в 3 т. ; за ред. академіка С.Д. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Т. 3. – С. 256–259.
9. Кальянов А.В. Інноваційна культура в умовах сучасної медійної освіти / А.В. Кальянов // Стратегія інноваційного розвитку економіки і соціальної сфери України : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції вчених, студентів і практиків. – Донецьк : Норд-Прес, 2008. – С. 41–45.
10. Деркач А.А. Аксиология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 23 с.

11. Лунченко Н.В. Соціально-психологічні особливості управління психологічною службою системи освіти на регіональному рівні / Н.В. Лунченко // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України : в 24 т. ; за ред. академіка С.Д. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26. – Т. 3. – С. 22–28.

12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

13. Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – Март–апрель. – С. 60–64.

14. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М., 1994. – 230 с.

ШТЕФАН Л.В.

## **ІННОВАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Суспільні вимоги, зумовлені процесами глобалізаційних впливів, стрімким зростанням інформаційних потоків, активним оновленням виробничих технологій, поставили перед інженерно-педагогічною освітою завдання з пошуку ефективних підходів до формування творчої особистості, яка через озброєння відповідними компетенціями зможе пристосуватись до швидкоплинних змін. Тому в педагогічній науці йде активний пошук умов, які забезпечили б його виконання. Однією з них вважається інноваційне середовище, яке стимулює творчий саморозвиток тих, хто навчається. Але на сьогодні існує суперечність між замовленням суспільства на сучасного фахівця та можливостями середовища інженерно-педагогічного навчального закладу щодо його виконання. З огляду на суспільні тенденції воно потребує перебудови на засадах інноваційності. Визначення методологічних, методичних та організаційних заходів щодо його творення забезпечить реалізацію завдань сучасної парадигми освіти.

Дослідження особливостей взаємодії особистості та середовища є одними з пріоритетних у сучасній педагогічній науці (О. Бондаревська, В. Загвязинський, В. Краєвський, А. Мудрик, В. Полонський). Аналіз літератури дав змогу визначити основні напрями його розбудови в освітянському просторі. Серед них розвиток культурного (А. Іванов, Г. Воробйов, С. Климов, Т. Третяк), виховного (Л. Міхальова, Г. Пустовіт, Н. Якса) та навчального (З. Абасов, В. Данюшенков, Н. Іванова, С. Зенкіна, М. Карпенко, В. Криво́ва, В. Кулешова, Н. Михайлов, В. Овечкін, М. Ситнікова) середовищ. У межах останнього розвиваються інноваційне (З. Абасов, О. Остапчук), інформаційно-освітнє (Т. Богданова, С. Зенкіна, Е. Скибицький), культурно-технічне (В. Овечкін), високотехнологічне (Ю. Песоцький) та інші види. Нашу увагу було сконцентровано на питаннях побудови інноваційного середовища інженерно-педагогічного ВНЗ, теорія і практика якого розроблені на сьогодні недостатньо, що гальмує процеси фахової підготовки спеціалістів на рівні сучасних вимог.

**Мета статті** – виявити та охарактеризувати особливості формування інноваційного середовища в інженерно-педагогічному навчальному закладі та визначити шляхи його розбудови.

Людина як соціальна істота є продуктом того оточення, у якому вона формувалась, проходячи всі стадії розвитку. Так, у Давній Спарті особистість формувалась в оточенні, яке забезпечувало становлення фізично розвинутого, сильного, мужнього вояка. В Афінах кардинальна зміна мети на виховання гармонійно розвинутої особистості відповідно позначилась і на виховному середовищі, яке створювало умови не лише для виховання тіла, а й душі. Крім фізичного, увага зверталась і на інтелектуальний, і на естетичний, і на моральний розвиток. Середньовічне виховне середовище було монополізоване церквою та відповідало вимогам релігійного виховання. Занурення особистості у релігійні догмати, які проповідували аскетизм та гріховність буття, давало змогу виховувати покору та терпимість. Епоха Відродження ставить на вищій щабель забуті дванадцятьма століттями ідеї гармонійного розвитку, які ґрунтувались на гуманістичних витоках. Передбачалось подолання існуючого авторитаризму середньовічної системи виховання, у якій панували схоластика, зазубрювання, бездушне ставлення до учня через втілення гуманістичних принципів. Ставилась мета про створення такого середовища, яке забезпечило б тому, хто навчається, радість в оволодінні основами наук. Символічно, що одна зі шкіл, відкритих Вітторіно Ромбальдоні да Фільтре у 1423 р. у Мантуї мала назву “Дім радості”. На жаль, гуманістам епохи Відродження не вдалось повною мірою втілити свої ідеї на практиці. Але педагогічне надбання цього періоду (П.П. Верджеріо, М. Веджо, Л.Б. Альберті, Л. Бруні, Т. Мор, Е. Роттердамський, М. Монтень) необхідно, на нашу думку, творчо переосмислити з огляду на сучасні проблеми. Його незатребуваність свого часу можна пояснити лише тим, що ці ідеї випередили час і були створені для майбутніх поколінь. Вважаємо, що цей час настав. Яскравим свідченням того є активний розвиток інноваційної культури, мета якої – повернути в освітній простір радість від творчої праці, піднести на найвищій щабель ідею формування творчої особистості на засадах гуманізму.

Семантичний аналіз показав, що під середовищем розуміється “сукупність умов, які оточують людину та взаємодіють із нею як з організмом і особистістю” [8, с. 363]. У сучасній педагогіці є різні підходи до його трактування. Так, розглядається “єдиний освітній простір”, під яким розуміється єдність усіх суб’єктів освіти та тих, хто пов’язаний із нею [2, с. 172]. Аналізується і “продуктивне середовище пізнання” як особливе утворення на основі взаємодії інформаційного, пізнавального, психологічного, педагогічного компонентів як засобів забезпечення комфортних умов продуктивно-творчої діяльності [5, с. 118]. Розпочато дослідження культурно-освітнього середовища як єдиного простору, у якому синтезовані “зовнішній план” (світові тенденції, економічна та соціокультурна ситуація країни, національний менталітет, освітня політика, зміст освіти) та “внутрішній план” (навчально-виховний процес вищого навчального закладу,

його матеріально-технічна база, мотиваційний аспект навчання, доброзичлива емоційна атмосфера у процесі спільної діяльності викладачів між собою та зі студентами) [9, с. 75]. Поглиблюється напрям з вивчення освітнього середовища, під яким розуміється сукупність матеріальних, духовних та емоційно-психологічних умов навчально-виховного процесу, реалізація яких залежить від чинників прискорення або гальмування його розвитку [7, с. 96]. Передбачається, що воно буде високотехнологічним та гарантуватиме розвиток усіх способів інтерактивної взаємодії людини з природним і рукотворним оточенням [6, с. 28].

Поглиблений аналіз літератури дав змогу з'ясувати, що розрізняють зовнішнє середовище (фізичне, соціальне) та внутрішнє, яке визначається станом людини. Ми вважаємо, що між ними в умовах навчального процесу ВНЗ можливі такі суперечності:

1. Вимоги зовнішнього середовища не збігаються із внутрішніми можливостями особистості, що може призвести, зокрема:

- до деструктивних відносин між особистістю та суспільством;
- до активізації процесу саморозвитку особистості для ліквідації існуючого дисбалансу.

В останньому випадку ці розбіжності можна вважати активатором розвитку особистості. Адже в разі їх усунення створюються умови для розкриття найкращих якостей тих, хто навчається, що, у свою чергу, гарантуватиме в подальшому виконання професійних завдань на рівні сучасних вимог.

2. Розвиток внутрішнього середовища випереджає вимоги зовнішнього, що спричинює виникнення внутрішнього конфлікту особистості. Наслідки такого стану можуть мати пасивну або активну форми. Відповідно, людина може замкнутись у собі, занурившись у власний світ, або, навпаки, перейти до демонстрації своїх переваг. У певних випадках це може призвести навіть до відторгнення особистості за межі зовнішнього середовища.

У ході нашого дослідження вирішувались суперечності з першої групи, оскільки інженерно-педагогічна освіта перебуває у стані визначання умов активізації саморозвитку учасників навчального процесу (С. Артюх, Н. Брюханова, О. Коваленко).

Світові тенденції розвитку суспільства стають підґрунтям розробки державної політики в освіті, що знаходить відображення у ряді відповідних державних та нормативних документів, які є основою побудови діяльності навчальних закладів. Зокрема глобалізаційні тенденції розвитку зумовили посилення уваги до інноваційних процесів, що знайшло відображення у Законах України: “Про наукову і науково-технічну діяльність”, “Про інноваційну діяльність”, “Про наукову і науково-технічну експертизу”, “Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки”, “Про спеціальний режим інвестиційної й інноваційної діяльності технологічних парків”, положенні “Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності” та концепції науково-технологічного та інноваційного розвитку України. Це спонукало

до появи та розвитку інноваційної культури, яку ми вважаємо каталізатором середовищних змін у ВНЗ. Саме вона як стратегічний ресурс сучасності (А. Ніколаєв) потребує відповідних умов для свого формування. Тому логічно є потреба в обґрунтуванні методологічних та методичних основ інноваційного середовища, розвиток якого лише розпочато [1]. Головна відмінність цього середовища від традиційного освітянського полягає у підвищеній увазі до формування інноваційного потенціалу як навчального закладу, так і тих, хто в ньому навчається та працює. Дослідною базою було обрано Українську інженерно-педагогічну академію.

Стратегія розробки інноваційного середовища в запропонованих умовах обґрунтовувалась, виходячи з гармонізації зовнішніх вимог та можливостей навчального закладу із забезпечення творчої самореалізації суб'єктів навчального процесу. Для виконання цього завдання ми пропонуємо такі принципи:

- принцип гнучкості та динамічності розглядається через можливість середовища швидко реагувати на суспільні запити завдяки створенню умов з його перебудови або вдосконалення певних компонентів;
- принцип цілеспрямованості полягає в урахуванні при проектуванні інноваційного середовища системоутворювального фактора, якими виступає формування творчої особистості суб'єктів навчальної діяльності;
- принцип відкритості забезпечується заходами з обміну інформацією із зовнішніми системами (державними, соціальними, інформаційними та ін.);
- принцип цілісності визначається через розробку такого середовища, у якому створюються можливості для логічного поєднання інноваційної підготовки як студентів, так і професорсько-викладацького складу;
- принцип активності передбачає створення умов для творчого саморозкриття суб'єктів навчальної діяльності;
- принцип паритетності передбачає формування суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками інноваційного середовища через застосування інтернет-технологій;
- принцип багатofункціональності забезпечує можливості щодо побудови індивідуальної траєкторії самопідготовки до інноваційної діяльності як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає.

Було визначено, що основними категоріями будь-якого середовища визначаються об'єкти та суб'єкти [3, с. 23]. Відповідно до умов нашого дослідження об'єктами виступають засоби навчання, матеріально-технічна база, методики, засоби комунікації тощо, а суб'єктами – викладачі та студенти. Аналіз діяльності останніх дав змогу визначити основні підходи до розбудови інноваційного середовища через обґрунтування навчального, професійного та особистісного напрямів, які і стали предметом подальшого аналізу.

*Навчальне середовище* будувалось шляхом втілення інновацій у зміст та методи підготовки для того, щоб забезпечити майбутніх інженерів-педагогів відповідним педагогічним інструментарієм для виконання за-

вдань з формування творчого компонента в тих, кого вони будуть у подальшому навчати. Головними напрямками його творення виступала аудиторна та позааудиторна діяльність суб'єктів навчального процесу. Інноваційне середовище у межах аудиторної роботи студентів проектувалось на прикладі експериментального курсу “Інноваційна культура інженера-педагога”, для чого у ході навчання:

- забезпечувались заходи, за яких студент ставав “конструктором” (Л. Виготський) знань через оволодіння евристичними методами вирішення творчих завдань, способами ущільнення значних інформаційних потоків, сформованості навчальних умінь;
- репродуктивна діяльність замінювалась на творчу працю (Ф. Веселков);
- розроблялась система заохочувальних заходів для стимулювання творчої активності тих, хто навчається;
- широко використовувались електронні навчальні продукти;
- застосовувались інноваційні технології як такі, що забезпечують творчу самореалізацію студентів;
- активізувався канал зворотного зв'язку не лише під час практичних та семінарських занять, а й у процесі лекційної роботи;
- посилювався наочний компонент за рахунок використання відео-технологій.

Паралельно проводилась робота з розбудови позааудиторного інноваційного середовища суб'єктів навчального процесу. Особлива увага приділялась підвищенню інноваційного потенціалу педагогічного корпусу як такому, що формує інноваційну культуру в навчальному закладі. Серед заходів, що пропонувались для професорсько-викладацького складу, було запропоновано проведення конференцій та круглих столів, тематика яких відповідала питанням інноватизації освіти. Значна увага приділялась підвищенню рівня професійної підготовки викладачів до втілення у практику своєї діяльності методів, форм і засобів, які спонукають до творчого розвитку студента. Ми погоджуємось з думкою генеральних секретарів Академії Ам'єна С. Роншена та Ф. Луї, які, аналізуючи інноваційні процеси в освіті Франції, зазначали, що втілення нового гальмують головні дійові особи системи освіти – педагоги [4]. Проведені анкетування викладачів підтвердили існування значних проблем у їх інноваційній підготовці, тому для вирішення проблеми нами було розроблено цикл семінарських занять з назвою “Інноваційна культура викладача вищого навчального закладу” обсягом 72 год, який упроваджувався у внутрішньовузівську систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників академії. У процесі навчання формувались аксіологічний, дослідницький, технологічний, особистісно-творчий, методичний та здоров'язбережний компоненти діяльності викладача. На цій основі проводилась реорганізація навчальної діяльності студентів з огляду на активізацію творчого компонента та вносились конструктивні зміни в організацію їх самостійної роботи. Для підтримки запропонованого підходу було запроваджено систему короткострокових семінарів,

які проводились після підвищення кваліфікації і давали змогу виявити та вирішити поточні проблеми викладачів. Крім того, було організовано та проведено дослідну роботу щодо оцінювання студентами діяльності педагогів. Подальші спостереження та опитування показали, що активізація зворотного зв'язку в цьому напрямі позитивно позначається на творчій атмосфері навчального закладу та слугує інформацією для роздумів кожного викладача, стає стимулом для подальшого вдосконалення його педагогічної майстерності.

Водночас формувалось позааудиторне середовище для розвитку інноваційного потенціалу студентства. Технічно питання вирішувалось за рахунок використання освітнього інтернет-порталу, який забезпечував доступ до електронних ресурсів навчальних дисциплін, що давало змогу будувати індивідуальні траєкторії самопідготовки до занять. Стимулювання творчої активності студентів проводилось нами і через організацію та проведення різних конкурсних програм. Зокрема, у межах середовища, що формувалось нами, було впроваджено конкурси на кращу наукову та курсову роботу з технічних та психолого-педагогічних дисциплін. Головним критерієм було обрано креативність ідей та розробок. На особливу увагу заслуговує конкурс на кращу творчу ідею. Ця робота організовувалась таким чином. Студентам пропонувалось вести "Щоденник творчих ідей". Установка на цю діяльність визначалась гаслом: "Побачити світ здивованими очима". Періодично щоденники перевірялись конкурсною комісією, яка й визначала найбільш цікаві з них. Переможців обирали самі студенти. Це стало можливим завдяки широкому використанню Інтернету. Користуючись його можливостями, на порталі академії було створено відповідний сайт, де студенти і визначали свою думку щодо оригінальності творчих ідей своїх товаришів.

Інтернет став основою розробки загальних заходів, у яких брали участь як викладачі, так і студенти. Серед них – проведення інтернет-конференцій за результатами виробничих та педагогічних практик, моніторингова робота щодо дослідження певних проблем інноваційної діяльності у ВНЗ, випуск інтернет-газети, представлення дайджесту інновацій з психолого-педагогічного та технічного напрямів, подання інформації щодо надходжень у бібліотеку видань інноваційного характеру.

*Професійне середовище* моделювалось в інженерно-педагогічному ВНЗ через синтез виробничої та педагогічної практик, які передбачали застосування інноваційних підходів до їх організації. Зокрема, студентам заздалегідь пропонувався матеріал для проведення дослідної роботи у навчальному закладі практики, вони забезпечувались комплектом відеоматеріалів для проведення виховних заходів, отримували підбірку технічної та педагогічної літератури для самонавчання.

*Особистісне середовище* активізувалось через самоактуалізацію кожного з тих, хто навчає та навчається. Його формування з огляду на інноваційний аспект значною мірою залежить від творчої атмосфери, яка існує у педагогічному колективі та навчальній групі. Свого часу У. Ешбі, аналі-

зуючи тандем “людина – оточуюче середовище” як систему, визначав творчу ініціативу основою самоорганізації внутрішніх (психофізіологічних) та зовнішніх (соціальних) факторів розвитку індивіда. Як показали результати дослідження, створене нами інноваційне середовище реалізує цю тезу.

Отже, проведена робота щодо розбудови інноваційного середовища інженерно-педагогічного ВНЗ дала змогу визначити його як єдиний освітній простір, який забезпечує формування інноваційного потенціалу суб'єктів педагогічного процесу. Інноваційні заходи освітнього середовища виступають гарантом формування їх інноваційного потенціалу як умови подальшої професійної самореалізації.

**Висновки.** Історичний екскурс дав змогу визначити провідну роль середовища у розвитку особистості. При цьому на особливу увагу заслуговує епоха Відродження, переосмислення теоретичних напрацювань якої розглядається нами як один з каналів активізації процесів, пов'язаних з формуванням творчої особистості на сучасному етапі. У ході аналізу літературних першоджерел було визначено різні підходи до розбудови освітнього середовища ВНЗ. Особлива увага була зосереджена на інноваційному середовищі інженерно-педагогічного навчального закладу як такого, що виступає однією з умов формування творчої особистості суб'єктів навчальної діяльності.

#### **Література**

1. Абасов З. Подготовка учителей к работе в инновационной среде / З. Абасов // Высшее образование в России. – 2001. – № 6. – С. 151–155.
2. Бірюкова М.В. Регіональні особливості системи неперервної освіти / М.В. Бірюков // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць : у 2 ч. ; за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – К., 2001. – Ч. 1. – С. 169–173.
3. Зенкина С.В. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования / С.В. Зенкина // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 22–28.
4. Новшества по-французски: выводы и уроки из опыта // Директор школы. – 1996. – № 1. – С. 60–65.
5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
6. Песоцкий Ю.С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы планирования / Ю.С. Песоцкий // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26–35.
7. Романовський О.Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної еліти / О.Г. Романовський // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3 (36). – С. 93–97.
8. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.
9. Щедролосоєва К. Формування професіоналізму майбутнього вчителя у культурно-освітньому середовищі вищого навчального закладу / К. Щедролосоєва // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 3. – С. 72–76.



## ТЕОРІЇ ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ОСОБИСТІТЬ

Засоби масової інформації – один із соціальних інститутів, які виконують замовлення суспільства та окремих соціальних груп щодо певного впливу на населення в цілому, у тому числі й на окремі вікові та соціальні групи. Можна визначити два аспекти такого впливу. По-перше, ЗМІ сприяють засвоєнню людьми різного віку широкого спектра соціальних норм та формуванню в них ціннісних орієнтацій у сфері політики, економіки, здоров'я, права тощо. По-друге, ЗМІ фактично є своєрідною системою неформальної освіти та інформування різних категорій населення. При цьому користувачі ЗМІ набувають досить різнобічних, суперечливих, несистематизованих знань, інформації з різних питань суспільного та політичного життя.

*Мета статті* – визначити функції мас-медіа в суспільстві, висвітлити провідні теорії та моделі впливу ЗМІ на особистість.

Вплив засобів масової інформації на суспільство та особистість досліджували Г. Лассуел, М. Маклуен, К. Райт; функції мас-медіа виокремлюють Б. Фірсов, І. Фомічова, Н. Богомолова, С. Шандрук, Л. Масол, Л. Мардахаєв; теорії ЗМІ аналізують Л. Матвеева, Т. Анікеєва, Ю. Мочалова; висвітлюють особливості впливу мас-медіа на особистість Г. Апостолова, В. Арбеніна, О. Волянська та інші.

Розкриваючи сутність ЗМІ, важливо визначити функції, які вони виконують у суспільстві. Г. Лассуел (1948) виділив три функції ЗМІ: 1) огляд навколишнього світу; 2) кореляція із соціальними структурами; 3) передача культурної спадщини. К. Райт (1960) називає ще одну функцію – розважальну. Д. Маккуел, Дж. Бламлер, Дж. Браун (1970) зазначили, що функціями засобів масової комунікації є: а) відволікання уваги; б) заміщення міжособистісного спілкування соціальною діяльністю; в) усвідомлення людиною себе як особистості; г) соціальний нагляд [8; 11]. Б. Грушин (1979), А. Леонт'єв (1974), Б.М. Фірсов, І.Д. Фомічова виокремили такі функції ЗМІ: 1) поширення знань про дійсність, інформування; 2) соціальний контроль та управління; 3) інтеграція суспільства та його саморегуляція; 4) формування суспільної думки; 5) реалізація соціальної активності членів суспільства; 6) функція поширення культури; 7) розважальна функція. Н. Богомолова (1991) називає такі функції: 1) соціального орієнтування; 2) афіліації, або належності до групи; 3) контакту; 4) самоствердження; 5) утилітарна; 6) емоційної розрядки, релаксації [2]. С. Шандрук (2001) зазначає, що функціями ЗМІ є: 1) евристично-пізнавальна; 2) ідейно-формувальна; 3) світоглядно-розвивальна; 4) соціально-орієнтаційна; 5) контактено-комунікативна; 6) культурно-просвітницька; 7) аналітично-оціночна; 8) емоційно-гедоністична тощо [10]. На думку Л. Масол (2003), функціями ЗМІ є:

1) хронікальна; 2) просвітницька; 3) освітньо-виховна; 4) розважально-гедоністична; 5) рекламна [5]. Л. Мардахаєв (2005) визначив такі функції ЗМІ: 1) суспільно-політичний вплив; 2) виховання; 3) інформаційна; 4) освіта і просвіта; 5) художньо-репродуктивна; 6) художньо-продуктивна; 7) розважальна [4].

Отже, при порівнянні перелічених підходів, можна виокремити такі основні функції ЗМІ: інформаційну, освітню, соціалізаційну, мобілізаційну, інноваційну, формування суспільної думки, поширення культури, релаксаційну, соціального контролю та управління.

Аналізуючи сутність і специфіку ЗМІ, необхідно розглянути історію досліджень ефектів їх впливу, а також моделі й теорії впливу ЗМІ. Історію досліджень ефектів впливу ЗМІ розподіляють на чотири етапи (Л. Матвєєва, Т. Анікєєва, Ю. Мочалова ) [6]. На першому етапі (початок ХХ ст. – до 1940-х рр.) соціальним замовленням було вивчення ефективності пропаганди, досліджувалися особливості впливу ЗМІ на установки, ставлення та звички людей. Саме тоді з'явилися праці Г. Лассуелла (1948) та К. Ховланда (1951), які базувалися на біхевіористській концепції психіки. Були виокремлені основні елементи структури спілкування – комунікатор (активне начало), повідомлення (засіб впливу) та реципієнт (пасивна ланка структури). Другий етап (1940–1960 рр.) акцентував увагу на особистості, яка сприймає інформацію. Отже, як зазначає Клеппер (1960), головний ефект ЗМІ – посилення установок, які вже існують у особистості. На третьому етапі (1960–1970-ті рр.) фокус досліджень змістився з проблеми установок на когнітивні фактори. Четвертий етап, який розпочався у 1980-х рр. і триває до сьогодні, характеризується “соціальним конструктивізмом”. Д. Маккуел (1994) зазначає, що ЗМІ справляють потужний вплив на суспільство, оскільки вони конструюють соціальну реальність. Від першої стадії четверта відрізняється тим, що вплив ЗМІ не вважається універсальним та немінучим.

Щодо моделей і теорій ЗМІ, то їх існує декілька [6; 11], розглянемо основні з них. Однією з перших була теорія “чарівної кулі” Г. Лассуела, згідно з якою, інформація, що потрапляє в мозок однієї людини від іншої, майже автоматично трансформує ідеї, почуття, знання чи мотивацію, глядач є беззахисним, інформація “запалює його, як електричну лампочку”. У рамках цієї теорії П. Лазарсфельд (1944) довів, що соціальний контроль за допомогою ЗМІ опосередкований міжособистісним спілкуванням та груповою взаємодією, тобто ефект впливу не є настільки беззаперечним, як вважав Г. Лассуел. Згідно з психодинамічною моделлю М. де Флера (1970), повідомлення ЗМІ складаються із таких особливостей, що можуть по-різному взаємодіяти з особистісними характеристиками членів аудиторії. Внутрішній, психологічний світ індивіда є проміжною змінною в процесі впливу ЗМІ на аудиторію. Наступною була психологічна модель Комстока (1978), який узагальнив результати емпіричних досліджень впливу телебачення на поведінку людей. Основний висновок: імовірність копіювання поведінки, яку демонструють ЗМІ, підвищується за умови значущості для індивіда дії,

що відбувається на екрані. Ми вважаємо, що саме в цій моделі розкривається можливість проведення профілактики негативних наслідків впливу ЗМІ. На думку ще одного дослідника – Р. Бауера (1964), інформація, яку люди виокремлюють та запам'ятовують із повідомлення ЗМІ, часто пов'язана з метою її використання. Необхідно висвітлити і модель “культивування” Дж. Гербнера (1956, 1960), в рамках якої досліджувалися соціальні наслідки показу сцен насильства по телебаченню. Було визначено, що зміст телевізійних повідомлень “культивує” (формує) думки людей. Наприклад, люди, які часто спостерігають сцени насильства на екрані, схильні чекати повторення й у реальному житті, навіть якщо їх власний досвід цьому суперечить. Автори теорії “культивування” вважають, що перегляд повідомлень ЗМІ призводить до формування стереотипних, викривлених та селективних уявлень про соціальну реальність. Вони являють собою відображення картини світу, нав'язаної як випусками новин, так і кінофільмами. Головна ідея теорії “ранжування суспільних явищ” М. Маккомбса та Д. Шоу (1972, 1976) полягає у тому, що мас-медіа не можуть нав'язати аудиторії конкретну точку зору, але вони можуть примусити аудиторію вважати одні проблеми більш важливими, а інші – менш. Теорія “структурної взаємозалежності ЗМІ та аудиторії” С. Бол-Рокича та М. де Флера (1972, 1989) полягає в тому, що у сучасному суспільстві ЗМІ є таким самим активним і повноправним елементом соціальної ситуації, як соціальні групи та окремі індивіди. Індивіди можуть потрапити в залежність від інформування ЗМІ, використовуючи його для орієнтації у власному соціальному оточенні. Рівень цієї залежності визначають міра нестабільності суспільства та становище ЗМІ серед інших джерел інформації. Чим більш нестабільним є суспільство, тим більша його потреба в інформації, орієнтуванні, визначенні, установці пріоритетів та цінностей. Особливу увагу необхідно звернути на теорію гіперреальності Ж. Бодрійяра [3], згідно з якою в епоху постмодерну різко збільшується роль знака. Виробництво символічних цінностей створює нову реальність, так звану “гіперреальність”, що має мінімальний стосунок до матеріальної даності. Таким чином, ми розглянули деякі з моделей і теорій, присвячених особливостям впливу ЗМІ на особистість і суспільство.

Саме через ЗМІ серед різних категорій населення (читачів, слухачів, глядачів) пропагуються певні ціннісні установки, світоглядні стереотипи та моделі поведінки, внаслідок чого спільні смаки і форми культурного споживання поширюються як серед привілейованих, так і малозабезпечених категорій населення. З огляду на це, у змаганні за культуру мас-медіа перебувають практично поза конкуренцією.

З раннього дитинства людина опиняється в інформаційному полі, вона не може жити без інформації, сприймаючи її через безліч каналів, і на основі її обробки формує свою поведінку. Мас-медіа створюють своєрідний інформаційний світ, за допомогою якого людина формує певний світогляд щодо способу і стилю життя, типів поведінки тощо.

Кожна ланка системи ЗМІ має свою специфіку, переваги і недоліки. Одне з провідних місць серед інших ЗМІ посідає телебачення. Воно лідирує і за масштабами охоплення аудиторії, і за оперативністю передачі інформації. Серед специфічних ознак телебачення, які відрізняють його від інших ЗМІ, відзначають простоту використання його в ролі джерела інформації (телебачення не вимагає особливого освітнього рівня споживача і характеризується доступністю у сприйнятті повідомлення); одночасність події і її відображення; наочність, можливість активного спілкування в ході перегляду телепередач та інші. Завдяки здатності поширювати на величезні території звукові й зорові образи, навіть одночасно з подією, телебачення сприяє подоланню фізичних перешкод простору і часу між джерелом інформації та аудиторією.

Хоча телебачення має такі переваги перед радіо, як наявність візуального ряду, його оптико-акустичне інформування вимагає зосередженості, уваги, мобілізації психофізичних зусиль, а це більшою мірою стомлює людину, викликає велике напруження нервової системи.

Як і будь-який інший соціальний феномен, існування ЗМІ має як позитивні, так і низку негативних наслідків. Однак питома вага останніх значно зростає зі зменшенням віку реципієнта повідомлень мас-медіа. Соціологічні дослідження останніх десятиріч, які проводилися як в Україні, так і за кордоном, неодноразово підтверджували, що в структурі дитячого і молодіжного дозвілля стабільно переважає перегляд телепередач як найбільш доступна, універсальна форма проведення вільного часу. На думку дослідників, найсильніший вплив телебачення справляє на формування уявлень про сучасний стан суспільства, про рівень існуючої в ньому соціальної справедливості та найбільш типові риси молодого сучасника. Фахівцями підраховано, що юнаки та дівчата проводять біля телевізора від трьох до шести годин на добу, причому в кожній програмі вони сприймають як мінімум три сцени насильства. Через великий обсяг телевізійної інформації діти і підлітки часто не встигають її переробляти. Це відлучує їх самостійно думати, аналізувати, не дає можливості розвиватися логічному мисленню, робити висновки. Таким чином, виховується споглядач, а не аналітик.

Досить часто підліток проводить перед екраном телевізора набагато більше часу, ніж того вимагають його потреби в інформації та розвагах. Існує думка, що телебачення є своєрідним духовним наркотиком, гіпнотичний вплив якого призводить до часткової втрати людиною особистої свободи, сили волі. Вона стає залежною від екрану в буквальному розумінні слова. Час, який проводить залежна людина в контакті з телепродукцією, постійно збільшується, при цьому формується стійке пасивне споглядання, свідомо або несвідомо відмова від особистісного спілкування тощо. А з появою пультів дистанційного управління, як вважають психологи, у підлітковому та дитячому середовищі розвинулися такі негативні явища, як невміння зосереджуватися, доводити почату справу до кінця, відсутність концентрації уваги, що суттєво позначається на якості навчання школярів [7].

Також в “епоху телебачення” не зменшується популярність радіо. Це пояснюється, насамперед, специфічними, притаманними тільки йому можливостями. Зокрема, радіо не потребує абсолютної уваги і дає слухачеві ширший діапазон самостійності. У наш час радіо перетворюється переважно на фонове джерело інформації, яку слухач отримує під час інших занять. Оперативність і швидкість передачі та прийому повідомлень є характерними рисами радіо. Воно відіграє основну роль у гострі, кризові моменти суспільно-політичного розвитку, перетворюючись іноді на єдине джерело об’єктивної інформації. Радіо вимагає меншого технічного забезпечення для виходу в ефір, ніж телебачення, до того ж значення цього факту посилюється в умовах монопольного характеру виробництва та передачі телеінформації, коли полегшується контроль за її змістом. Оперативність радіо часто дає йому змогу першим вплинути на формування в людини попередніх установок, які визначають подальше становлення її ціннісних ідеалів. З іншого боку, швидкий темп передачі новинних та інших повідомлень, неможливість їх повторного прослуховування певною мірою перешкоджають їх фіксації в пам’яті суб’єкта. Але, якщо надана інформація є особистісно значущою для реципієнта або повторюється достатню кількість разів (наприклад, реклама), рівень її запам’ятовування і, відповідно, впливу на аудиторію може бути досить високим.

Головним інструментом радіо є слово, що звучить в ефірі. Радіо – це, в першу чергу, голоси людей, живе мовлення, а також музика, багатство звукових фарб навколишнього світу. Слово в радіокомунікації є “сигналом сигналів”, що викликає в мозку підлітка складний ланцюг уявних картин та емоцій. Інтенсивність уявлень та асоціацій залежить, насамперед, від змісту, насиченості й форми матеріалу.

Впливовим джерелом інформації в суспільстві продовжує залишатися преса. Це забезпечується такими її особливостями, як поглибленість узагальнень і коментарів, аналітична інтерпретація подій, свобода у виборі часу і місця для сприйняття інформації, можливість читача неодноразово звертатись до друкованого матеріалу, що дає змогу краще осмислити інформацію, визначити своє ставлення до неї. Разом з тим газета й журнал вимагають певної культури спілкування з друкованим джерелом інформації. У пресі можуть бути повніше відображені інтереси малих соціальних груп, читач може обрати видання відповідно до своїх уподобань, що також підвищує ефективність впливу преси.

За даними міжнародних досліджень, кількість людей, які не читають, у країнах – членах Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) становить близько третини загального населення. Більше того, широкі кола населення розвинених країн не тільки втрачають здатність до писемності, а й мови взагалі. Занепокоєність учених викликає і зменшення кількості читачів, оскільки останні проведені дослідження неспростовно довели, що звичка читати, вміння читати та бажання читати є комплексною ключовою здатністю, яка забезпечує психічний, соціальний та інтелектуа-

льний розвиток дітей і підлітків. Активні читачі є і активними мислителями.

Українські дослідження [7] доводять, що в підлітковій аудиторії лише для кожного четвертого підлітка читання стало повсякденною потребою, 23% беруть книгу в руки лише декілька разів на місяць, 11% – декілька разів на рік, і в стількох же – зовсім відсутня потреба звернутися до друкованого слова. У загальній структурі дозвілля підлітків читання знаходиться у дівчат на 7-му, а у хлопців – на 11-му місці. Це явище пояснюють тим, що, починаючи із середини 1980-х рр. зменшилася значущість читання як головного і найпривабливішого способу проведення вільного часу. Очевидно, що не лише телебачення, яке займає провідну позицію в структурі дозвілля, є причиною цього, а й висока вартість книг, відсутність у бібліотеках нових і найбільш популярних видань. Водночас головною причиною називають суттєві зміни в ієрархії цінностей молоді. Начитаність, а завдяки їй – широка освіченість, високий інтелектуальний розвиток перестали бути престижними в підлітковому та молодіжному середовищі. Ю. Жданович називає ще одну причину, через яку читання є непопулярним серед дітей та підлітків, – вони не вміють читати швидко. А від “затяжного читання однієї сторінки у день” пропадає, за словами самих підлітків, бажання читати взагалі.

Українські підлітки мають можливість користуватися мережею Інтернет як у школі, так і в комп’ютерних клубах або вдома. І не завжди це відбувається під наглядом батьків або вчителів. Інтернет приваблює дітей та підлітків через можливість спілкування, користування колекціями ігор, музики, фільмів, швидкого отримання будь-якої інформації. Однією з найбільш частих причин звернення підлітків до мережі є пошук необхідного навчального матеріалу. Але дидактичний потенціал мережі Інтернет є досить специфічним і його не можна розглядати як сприятливе освітнє середовище. Частина освітньої інформації в мережі цілеспрямовано створюється освітніми і науковими організаціями, частина – потрапляє у неї стихійно. У зв’язку із різним змістом інформації, що має як позитивний, так і негативний характер, специфічною формою її подання, виникає низка проблем. Наприклад, проблеми етики, достовірності, надійності інформації, її впливу на свідомість людини. Низька достовірність інформації, що міститься у мережі, – це унікальний прецедент в історії інформаційної взаємодії людей. Перевірити цю інформацію практично неможливо, на сайтах не завжди зустрічаються дані про авторів, організації, що займаються розробкою, поширенням певної інформації, на відміну від книг, навчальних посібників, у яких конкретна інформація є. Поки проблема достовірності інформації, що міститься у мережі, не буде вирішена, використання інформації з Інтернету в навчальних і освітніх установах не може оцінюватися однозначно.

Мережа Інтернет встигла здобути як прихильників, так і противників. Критики називають такі недоліки цього виду ЗМІ: 1) всесвітня комп’ютерна мережа стимулює глобальні інформаційні процеси, знищує націона-

льні та етнічні цінності більшості країн, які не належать до інформаційних наддержав; 2) комп'ютерними мережами поширюють матеріали, які загрожують традиційній моралі; 3) нові інформаційні технології загострюють проблему інформаційної втоми, збільшують кількість “інформаційного сміття”, відбувається процес блокування інформації інформаційним надлишком; 4) посилюється хвороблива психологічна залежність людини від екрана, розвиваються явища на кшталт “комп'ютерної наркоманії” (інтернет-залежність, гемблінг тощо).

Г. Апостолова [1] відзначає, що дітей, які регулярно споживають продукцію засобів масової інформації, вирізняє те, що вони: а) міркують швидкими та готовими асоціаціями; б) ставлять поверхневі запитання, при цьому відповідь їх не дуже цікавить; в) відповіді на запитання дорослих дають поверхневі та стереотипні; г) у спілкуванні з людьми не відчують дистанції, а також не вміють вступати з іншими в реальні особистісні контакти.

Особливостями дітей і підлітків, на яких надмірно впливали телебачення та комп'ютерна техніка, є такі: 1) мова як засіб самовираження залишається примітивною; 2) здатність виділяти головний зміст з прочитаного тексту знижується; 3) при усному спілкуванні їх важко спонукати до створення власних уявлень, частіше виникають стандартні зорові образи та асоціації; 4) перевага віддається малюнкам, а не тексту; 5) активна переробка отриманої інформації не відбувається, отже, гальмується розвиток умінь зосереджуватися й уважно спостерігати, творчого пошуку, цілеспрямованої діяльності; 6) розвиток волі порушується, оскільки, знаходячись перед екраном, підліток не має змоги діяти активно, тому після споживання продукції мас-медіа відбувається агресивний і неупорядкований вибух накопиченої і невитраченої енергії.

Як зазначають дослідники ЗМІ, збільшення кількості радіо- й телеканалів, ускладнення жанрово-тематичної структури їх програм, велика кількість різноманітної друкованої продукції, мережа Інтернет створили в останні роки якісно новий інформаційний стан. Відповідно, зростає значущість мас-медіа як агента соціалізації. Іноді кажуть, що за їх допомогою “спільні дорослі” виховують своїх “спільних дітей”, компенсуючи цим часткове послаблення свого впливу як окремих батьків. Сьогодні вчені говорять не тільки про великий, а навіть вирішальний вплив ЗМІ на розвиток дітей і підлітків, їх поведінку та свідомість. Причому цей вплив, як ми бачимо, оцінюється неоднозначно.

**Висновки.** Таким чином, сьогодні мас-медіа є одним з провідних факторів соціалізації, вони виконують інформаційну, освітню, розважальну функції в суспільстві, формують суспільну думку і поширюють культуру тощо. Розроблені теорії впливу ЗМІ на особистість дають можливість краще зрозуміти сучасний стан проблеми, однак зміни, які відбуваються в суспільстві за участю мас-медіа, доводять необхідність подальших досліджень. Особливої уваги науковців потребує питання захисту особистості від негативних наслідків впливу ЗМІ.

## Література

1. Апостолова Г.В. Про наслідки використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини / Г.В. Апостолова // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9–10. – С. 1–3.
2. Богомолова Н.Н. Социальная психология печати, радио и телевидения / Н.Н. Богомолова. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 127 с.
3. Бодрийяр Ж. Общество потребления: Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр ; [пер. с франц., послесл. и примеч. Е.А. Самарская]. – М. : Республика ; Культурная революция, 2006. – 269 с.
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.
5. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія / Л.М. Масол ; АПН України ; Інститут проблем виховання. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
6. Матвеева Л.В. Психология телевизионной коммуникации / Л.В. Матвеева, Т.Я. Аникеева, Ю.В. Мочалова. – М. : РИП-холдинг, 2002. – 316 с.
7. Підліток у великому місті: фактори та механізми соціалізації / В.Л. Арбеніна, О.В. Волянська, О.Б. Зінчина, М.А. Куряча, А.М. Ніколаєвська ; Харківський національний ун-т ім. В.Н. Каразіна / за ред. Л.Г. Сокур'янська. – Х., 2000. – 206 с.
8. Социология массовой коммуникации : учебник для вузов / сост. Л.Н. Федотова. – СПб. : Питер, 2003. – 400 с.
9. Федотова Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления / Л.Н. Федотова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 232 с.
10. Шандрук С.І. Виховання ціннісних орієнтацій старшокласників засобами масової інформації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С.І. Шандрук ; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2001. – 20 с.
11. Шарков Ф.И. Истоки и парадигмы исследований социальной коммуникации / Ф.И. Шарков // Социс. – 2001. – № 8. – С. 52–61.

ЮРЧЕНКО Л.Д.

## УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

Пошук нових форм, засобів і прийомів підвищення педагогічної майстерності є актуальною педагогічною проблемою, а дослідження, спрямовані на пошуки способів її вирішення, такими, результати яких можуть бути використані для наукового обґрунтування розробки, створення та впровадження нових, більш ефективних форм, методів і засобів підвищення педагогічної майстерності.

Якісне реформування освіти неможливе без реформування такої її складової, як підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Коли йдеться про підвищення кваліфікації, насамперед, маються на увазі якісні зміни у професійній компетентності педагога. Професійна компетентність – це сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати (застосовувати) необхідну інформацію.

Діяльність класного керівника є важливою ланкою у виховній системі навчального закладу, основним механізмом реалізації індивідуального



підходу до вихованців. Вона зумовлена сучасним завданням, яке ставлять перед навчальним закладом будь-якого типу світова спільнота, держава, батьки, – максимальний розвиток кожної дитини, збереження її неповторності, розкриття її талантів і створення умов для духовної, розумової, фізичної досконалості. Виконання цих завдань залежить від особистості класного керівника та його професійної майстерності. Майстерність потребує також повної реалізації інтелектуального та психофізичного потенціалу педагога. Педагог-майстер – це творець, а реалізація особистісної креативної спроможності є запорукою досягнення вершин майстерності.

Соціальна зумовленість проблеми формування професійно компетентного типу особистості, оцінювання фахового рівня педагога як важлива передумова оновлення освіти, виділення в ній професійно й соціально значущих особистісних характеристик педагога сучасної освіти зумовили необхідність розглянути поняття “професійна компетентність” та “професійна майстерність”.

**Мета статті** – розкрити поняття педагогічної майстерності класного керівника, її складових, форм та методів удосконалення.

Педагогічна майстерність – комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. Критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність) [12].

Властивості педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість діяльності вчителя, професійні знання, вміння та навички, педагогічні здібності (забезпечують швидкість самовдосконалення), педагогічна техніка (гармонізує структуру педагогічної діяльності).

Педагогічна діяльність – творчий процес. Творчість – це процес створення чогось нового на основі перетворення пізнаного – нового результату або оригінальних шляхів і мета дій його одержання [11, с. 102]. Характеристика творчості: новизна й перетворення.

Педагогічна творчість – процес створення й перетворення особистості вихованця. Педагогічна творчість виявляється в науковій діяльності педагога й у творчій педагогічній роботі (оригінальне вирішення педагогічних завдань, розробка нових педагогічних методів, прийомів, застосування педагогічного досвіду в нових умовах, удосконалення системи роботи з учнями, імпровізація в педагогічному процесі) [10, с. 159]. Під час роботи з учнями педагог передбачає педагогічні ефекти, впливає на уяву, увагу, пізнавальну діяльність учнів, а також звертається до педагогічного перевтілення, що робить його діяльність творчим процесом.

У праці “Розмова з молодим директором школи” В.О. Сухомлинський зазначив: “Досвід багатьох років переконує, що суттю педагогічної творчості є думка, ідея, яка пов’язана з тисячами повсякденних явищ. Педагогічна ідея – це, образно кажучи, повітря, на якому пливуть крила педагогічної майстерності” [13, с. 414].

В оволодінні майстерністю можна виокремити кілька рівнів.

*Елементарний рівень.* У педагога наявні лише окремі якості професійної діяльності. Найчастіше — це володіння знаннями для виконання педагогічної дії, володіння предметом викладання. Проте через брак спрямованості на розвиток учня, техніки організації діалогу продуктивність його навчально-виховної діяльності є низькою.

*Базовий рівень.* Педагог володіє основами педагогічної майстерності: педагогічні дії гуманістично зорієнтовані, відносини з учнями й колегами розвиваються на позитивній основі, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено та самостійно організовано навчально-виховний процес. Цього рівня, як правило, досягають наприкінці навчання у ВНЗ.

*Досконалий рівень.* Характеризується чіткою спрямованістю дій педагога, їх високою якістю, діалогічною взаємодією в спілкуванні. Педагог самостійно планує й організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості учня.

*Творчий рівень.* Характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності. Педагог самостійно конструює оригінальні педагогічні доцільні прийоми взаємодії. Діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз. Сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності.

Для педагога провідною є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізації діяльності, гідного самоутвердження, доцільності засобів, урахування потреб вихованців. Лише за умови почуття відповідальності перед майбутнім, усвідомлення мети й великої любові до дітей починає формуватися професійна майстерність педагога.

Становленню професійної майстерності класного керівника як вихователя сприяє система науково-методичної роботи в школі. Вона покликана, з одного боку, акцентувати увагу педагогів на найбільш актуальних проблемах виховання та розвитку учнів, а з іншого – компенсувати “проблемні больові точки” в оволодінні технологічними й методичними навичками та прийомами. Науково-методична робота з підвищення педагогічної майстерності класних керівників має відбуватися не тільки на основі диференційовано-особистісного підходу щодо визначення рівня компетентності в царині виховання. Для діагностування рівня компетентності використовують різні методики, такі як: спостереження, анкета-самоаналіз, співбесіда, аналіз планів позаурочної діяльності класного керівника. Це дає змогу вивчити коло проблем, що потребують розв’язання, і визначити напрями методичної допомоги класним керівникам. Зміст науково-методичної роботи з класними керівниками визначаються основними проблемами сучасної педагогіки та індивідуальним рівнем їх професійної майстерності як класних керівників.

Форми методичної роботи, через які ми впливаємо на рівень професійної компетентності та професійної майстерності класних керівників: педради, конференції, семінари, методичні декади, тренінги, педагогічні студії, консультації заступника директора з виховної роботи, психолога та соціального педагога, методичні об’єднання класних керівників, відкриті

виховні заходи колег, власні відкриті виховні заходи, творчі групи, конкурси педагогічної майстерності, школи передового педагогічного досвіду, самоосвіта.

Дослідження серед класних керівників, яким охоплено майже 58 класних керівників шкіл м. Запоріжжя, дає змогу зробити висновки, що найбільш результативними формами роботи є: консультації заступника директора з виховної роботи, тренінги, консультації психолога та соціального педагога, школа педагогічного досвіду, власні відкриті виховні заходи.

Крім перелічених форм науково-методичної роботи, можна назвати створені та діючі в школі методичні об'єднання класних керівників.

Системоутворювальним компонентом підвищення професійної майстерності класних керівників є самовдосконалення та самоосвіта. У процесі самоосвіти класний керівник має подбати про зв'язок змісту індивідуального плану з проблемою, над якою працює педагогічний колектив. Ефективність самоосвіти залежатиме від того, наскільки педагог буде послідовним у своїх стараннях. Важливим є постійне ускладнення змісту й форм роботи над собою, забезпечення конкретних її результатів. Ними можуть бути написання реферату, повідомлення на семінарі, науково-практичній конференції, виступ на засіданні педради, публікація в періодичних виданнях, творчий звіт, захист виховного проекту тощо.

Отже, педагогічна майстерність — вияв високого рівня педагогічної діяльності. Як наукова проблема, вона постала у XIX ст. А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, С. Русова, В.Ф. Шаталов, І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калік, Є.С. Барбіна та інші тлумачать її як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків; “синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя”; комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності.

Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді; розглядається як вияв власного “Я” у професії, як самореалізація особистості педагога в педагогічній діяльності, тому визначається як вища, творча його активність, що передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання. Така доцільність є результатом засвоєння системи знань і уявлень про закони навчання, технології розвитку дитини, а також індивідуальні особливості педагога, його спрямованість, здібності та психофізичні дані.

**Висновки.** Майстерність потребує повної реалізації інтелектуального та психофізичного потенціалу педагога. Слід пам'ятати, що педагогічна майстерність не має нічого спільного з голою технічністю. Педагог-майстер – це творець, а не бездоганний виконавець алгоритмізованих приписів. Тому реалізація особистісної креативної спроможності є запорукою досягнення вершин майстерності.

## Література

1. Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності : зб. наук. праць. – К., 1993. – 240 с.
2. Біленко Л.В. Вивчаємо творчу діяльність педагога / Л.В. Біленко, С.О. Сисоєва // Рідна школа. – 1993. – № 11–12.
3. Бутенко В.Г. Формирование педагогического мастерства учителя / В.Г. Бутенко. – К., 1991. – 72 с.
4. Вашкевич С. Педагогічна майстерність вчителя / С. Вашкевич // Освіта. – 2000. – № 3.
5. Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”. – К., 1994. – 61 с.
6. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / А.И. Загвязинский. – М., 1987.
7. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти : рішення колегії Міністерства освіти України від 28.02.1996 р.
8. Концепція безперервної системи національного виховання. – К. : Освіта, 1994.
9. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя / Ю.Л. Львова. – М., 1992. – С. 83–92
10. Макаренко А.С. Сочинения : в 7 т. / А.С. Макаренко. – М., 1957.
11. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн та ін. – К. : Вища школа, 1997.
12. Проблема особистості вчителя та його фахової підготовки : зб. наук. праць / за ред. М.Б. Євтуха. – К., 1994. – 116 с.
13. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи Бесіда 1. Основні проблеми творчої праці вчителя / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. – К., 1976. – Т. 4. – С. 414–446.

## АНОТАЦІЇ

### **Амеліна С.М. Метод проектів у формуванні культури професійного спілкування**

У статті розглянуто проблему застосування методу проектів у формуванні культури професійного спілкування. Зроблено спробу аналізу шляхів формування культури професійного спілкування.

Ключові слова: метод проектів, культура професійного спілкування, шляхи формування.

### **Барліт О.О. Науково-педагогічна спадщина С. Русової як приклад комплексного вивчення проблеми етико-естетичного виховання дітей**

У статті проаналізовано основні концептуальні положення науково-педагогічного доробку С. Русової та окреслено можливості його використання в процесі етико-естетичного виховання сучасних школярів. Розглянуто концепції побудови української національної школи на принципах індивідуального характеру виховання, національної спрямованості, відповідності соціально-культурним вимогам часу, пріоритету загальнолюдських цінностей.

Мету виховання визначено як формування людини із широким розумінням своїх громадських обов'язків, високорозвинутим розумом, високими моральними уявленнями.

Ключові слова: національний колорит, моральне виховання, естетичне виховання, національно-патріотичне почуття, загальнолюдські цінності.

### **Башавець Н.А. Модель формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів**

У статті обґрунтовано модель формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів. Її розглянуто як систему, що має структуру, до складу якої входять: мета – підходи – принципи – компоненти – критерії – чинники – педагогічні умови – засоби, методи, форми – результат – корекція.

Ключові слова: модель, культура здоров'язбереження, система, принципи, компоненти, критерії, чинники, педагогічні умови, засоби, методи, форми, результат.

### **Білоконний П.Г. Інноваційні технології у світлі модернізації вищої освіти**

Реальна практика розвитку освіти в Україні, активне впровадження науково-педагогічних інновацій свідчать про значний інтерес української науково-педагогічної спільноти до загальноєвропейських процесів останніх десятиріч. Статтю присвячено питанням подальшого розвитку сучасної вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, інноваційні технології, модернізація.

### **Бондаренко Л.Є. Моніторингова діяльність у початковій школі загальноосвітнього навчального закладу як інструмент управління якістю освіти**

В статті розглянуто розкриття сутності моніторингу якості освіти в початковій школі та технології його здійснення.

Ключові слова: якість освіти, початкова школа, моніторингова діяльність, управлінське рішення.

### **Бочарова О.А. Діагностика здібностей дітей та молоді. Робота психолого-педагогічного центру при ліцеї для обдарованих учнів міста Торунь (Польща)**

У статті висвітлено роботу діагностичного психолого-педагогічного центру при ліцеї для обдарованих учнів міста Торунь (Польща). Автором роз-

лянуто види роботи центру, методи та тести, використовувані при діагностиці здібностей обдарованих учнів.

Ключові слова: діагностика, ідентифікація, тест, метод, рівень.

#### **Вайновська М.К. Особистість учителя в духовно-ціннісному контексті**

Розкрито проблему ціннісної сфери особистості вчителя як складної й суперечливої філософсько-педагогічної проблеми. Обґрунтовано поняття “цінність” як духовне формоутворення, як моральна категорія; висвітлено роль учителя у вихованні нового покоління в умовах єдиного європейського простору, осмислено значення цінностей кожного педагога.

Ключові слова: особистість учителя, цінності, ціннісна сфера, ціннісні орієнтації.

#### **Галатир І.А. Ретроспективний аналіз проблеми соціального сирітства**

Розглянуто питання виникнення проблеми соціального сирітства, а також її вирішення на різних історичних етапах.

Ключові слова: діти-сироти, соціальне сирітство, державне опікунство, батьківські права, сім'я.

#### **Гуменна О.В. Проектування управління розвитком навчального закладу**

У статті подано технологію та засоби проектної діяльності як інноваційного напрямку управлінням розвитком навчального закладу.

Ключові слова: управління розвитком навчального закладу, проектування, програма розвитку, програмно-цільовий підхід, управлінські технології, інформатизація освітнього простору навчального закладу.

#### **Даниленко О.Б. Удосконалення змісту професійної підготовки військовослужбовців за контрактом**

У статті визначено основні напрями вдосконалення змісту професійної підготовки військовослужбовців за контрактом, зокрема, забезпечення науково обґрунтованого взаємозв'язку проходження і послідовності вивчення навчального матеріалу, логічної наступності нової та вже засвоєної інформації, поглиблення професійних знань у військовослужбовців за контрактом та формування їх професійних умінь через систему спеціально підібраних завдань і вправ.

Ключові слова: професійна підготовка, військовослужбовці за контрактом, формування професійних умінь, удосконалення змісту професійної підготовки.

#### **Делик І.С. Стан дистанційного навчання студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах**

У статті здійснено аналіз стану дистанційного навчання студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах та обґрунтування критеріїв ефективності.

Ключові слова: дистанційне навчання, студенти з особливими потребами, супровід навчання студентів, сучасні інформаційні технології, дистанційна технологія навчання.

#### **Дибська Н.С. Формування та розвиток управлінської науково-методичної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу.**

У статті уточнюється поняття “науково-методична культура керівника загальноосвітнього навчального закладу”, розглянуто проблеми формування, критерії якості та ефективності, фактори впливу та розвитку управлінської науково-методичної культури в сучасних умовах.

Ключові слова: науково-методична культура, особистісні якості, педагогічна компетентність, майстерність, педагогічна етика.

**Дмитренко Т.О., Колбіна Т.В., Лаврик Т.В. Проблема структурно-функціональної повноти дослідження з педагогіки: методологічний аспект**

Обґрунтовано проблему повноти дослідження з педагогіки, розглянуто методологічний аспект вирішення проблеми, наведено приклади досліджень дистанційного навчання, формування міжкультурної комунікації студентів.

Ключові слова: проблема повноти дослідження, методологія, модель, педагогічна система, педагогічний процес, організація, управління спілкування.

**Дроздова І.П. Навчання граматики на матеріалі текстів зі спеціальності як передумова інтересу до занять з української мови для студентів-нефілологів ВНЗ**

У статті пропонуються оптимальні методичні прийоми навчання граматики на матеріалі фахових текстів як передумови розвитку інтересу до занять з української мови для студентів-нефілологів ВНЗ у процесі формування професійного мовлення засобами української мови.

Ключові слова: мотивація, навчальний текст, функції навчального тексту, вимоги до навчальних текстів за фахом.

**Дяченко С.М. Основні можливості сучасного програмного забезпечення для інформатизації управлінської діяльності керівника освітнього закладу**

У статті висвітлюються основні можливості сучасного програмного забезпечення для інформатизації управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, звертається увага на актуальність упровадження автоматизованих програмних комплексів для забезпечення функціонування єдиного інформаційного простору.

Ключові слова: управління, загальноосвітній навчальний заклад, інформатизація.

**Захар'єва І.М. Самоменеджмент як засіб формування управлінської культури керівника навчального закладу**

У статті розглянуто поняття самоменеджменту, його функції, цілі та роль у формуванні управлінської культури керівника навчального закладу.

Ключові слова: керівник навчального закладу, управлінська культура керівника, самоменеджмент, функції самоменеджменту.

**Зеленська О.М. Формування полікультурної компетентності майбутніх офіцерів у процесі навчання у ВНЗ**

У статті розглянуто значення полікультурної компетентності як одного з основних складників компетентісно орієнтованої освіти, розкрито сутність і визначено структуру цього феномену, а також проаналізовано можливості начального процесу в рамках вищих військових навчальних закладів щодо формування полікультурної компетентності майбутніх військових фахівців.

Ключові слова: полікультурна компетентність, міжкультурне спілкування, полікультурне середовище, національна культура, загальнопланетарне мислення, міжнаціональні конфлікти, культурні стереотипи.

**Зубцова Ю.Є. Рівень сформованості патріотичних якостей молодших школярів у сучасній школі**

У статті подано критерії та показники, за якими можна визначити рівень сформованості патріотичних якостей молодших школярів. Запропоновано методи та методики визначення рівня патріотизму всіх учасників навчально-виховного процесу. Проаналізовано стан розвитку патріотизму у сучасних молодших школярів, батьків та педагогів.

Ключові слова: діагностичний інструментарій, патріотичні якості, психолого-педагогічна діагностика, рівень розвитку.

### **Калашник М.П. Жанровий аспект вивчення композиторської творчості ХХ ст. як чинник формування музичного тезауруса студентів педагогічних університетів**

Згідно зі стадіальною концепцією історико-культурного розвитку музичного мистецтва культур епохи бароко та ХХ–ХХІ ст., розглянуто жанровий аспект як фактор формування музичного тезауруса студентів та особливості його функціонування в інструментальних творах сучасності.

Ключові слова: епоха бароко, хронотоп, жанр, партита, партитність, полістилістика, музичний тезаурус.

### **Капітанець О.М. Професійна компетентність викладачів ВНЗ та педагогічний менеджмент**

Менеджмент у системі освіти в технологічному значенні передбачає організацію, адміністрування та управління, від яких залежить ефективність роботи всієї системи. Менеджмент як процес впливу суб'єкта на ту чи іншу систему забезпечує цілеспрямований розвиток її структури, збереження або видозміну її.

Важливим складником професіоналізму діяльності викладача вищої школи є його організаторські здібності, володіння технологією педагогічного менеджменту для якісного управління навчальним процесом, навчально-професійною діяльністю студентів.

Ключові слова: професійна компетентність, викладач ВНЗ, педагогічний менеджмент.

### **Каракатсаніс Т.В. Використання автентичних відеоматеріалів в іншомовній підготовці студентів коледжів**

У статті висвітлено основні види автентичних відеоматеріалів і особливостей організації роботи з ними в процесі навчання іноземної мови студентів педагогічних коледжів. Розглянуто етапи роботи з відеофільмом і наведено приклади роботи з художнім фільмом.

Ключові слова: автентичні відеоматеріали, аудитивно-зорова інформація.

### **Кісенко О.О. Планетарний підхід до формування особистості майбутнього викладача вищої школи**

Висвітлено основні підходи до формування особистості майбутнього викладача вищої школи.

Ключові слова: вища школа, формування особистості викладача ВНЗ, готовність до викладацької діяльності, виховні технології.

### **Клопов Р.В. Застосування комп'ютерного програмного забезпечення для тестування рівня знань і підвищення якості професійної підготовки у вищій фізкультурній освіті.**

У статті проаналізовано сучасний стан застосування комп'ютерного програмного забезпечення для тестування рівня знань і підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту. Класифіковано комп'ютерне програмне забезпечення за групами за ознакою цільового використання у навчальному процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту.

Ключові слова: вища фізкультурна освіта, інформаційні технології, професійна підготовка.



### **Кононова Л.В. Компетентнісно орієнтований підхід до професійного зростання педагогічних кадрів у навчальному закладі**

У статті подано поняття “компетентністний підхід” та “професійна компетентність”, обґрунтовано ключові компетентності вчителя й розкрито умови, форми та засоби підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів у навчальному закладі на основі компетентнісно орієнтованого підходу.

Ключові слова: компетентнісно орієнтований підхід, ключові компетентності, професійна компетентність, умови, форми та засоби підвищення професійної компетентності вчителя.

### **Левченко Я.Е. Образ світу як інтегральна характеристика спрямованості особистості студентів педагогічного ВНЗ**

У статті проаналізовано проблему визначення характеру взаємозв'язку між особистісним і професійним розвитком студента. Розглянуто особливості образу світу як фактора розвитку особистості майбутнього фахівця педагогічного профілю. Визначено, що найбільш адекватним умовам професійної діяльності майбутніх педагогів може бути визнаний тип образу світу, що характеризується діалогічною спрямованістю і здатністю до організації продуктивної роботи з людьми як носіями різних типів образу світу.

Ключові слова: спрямованість особистості, образ світу, професійна діяльність, фахівець.

### **Лізвінський В.Л. Генеза нормативних вимог до змісту вузівського підручника (друга половина XX ст. – початок XXI ст.)**

У статті проведено ретроспективний аналіз нормативних вимог до змісту вузівського підручника другої половини XX – початку XXI ст. З'ясовано, що вітчизняна система нормативних вимог до вузівського підручника наслідуює радянські традиції. Доведено, що єдині нормативні вимоги є необхідною умовою створення якісного підручника.

Ключові слова: підручник, нормативні вимоги.

### **Лучанінова О.П. Особливості використання проблемного навчання в технічному ВНЗ**

У статті розглянуто особливості використання проблемного навчання на практичних заняттях у технічному ВНЗ. Запропоновано методичні рекомендації щодо проведення цих занять із використанням окремих форм, елементів проблемного навчання.

Ключові слова: проблемне навчання, проблемна ситуація, методи й форми проблемного навчання, рольові ігри, етапи навчання.

### **Матвєєва О.О. Удосконалення мовленнєвих умінь майбутніх учителів музики як засіб формування творчої уяви**

У статті розглянуто розвиток таких мовленнєвих умінь, як інтонація та артикуляція. Підкреслено, що мовленнєві уміння є одними з найважливіших у комунікативній культурі педагога. Доведено, що саме розширення інтонаційного та артикуляційного багатства мови сприяє формуванню творчої уяви студентів.

Ключові слова: мовленнєві вміння, інтонація, артикуляція, творча уява, майбутній учитель музики.

### **Міронова М.Ю. Роль мотиваційної складової психологічної готовності майбутніх психологів у процесі фахової перепідготовки в післядипломній освіті**

У статті подано науково-теоретичний аналіз феномену мотиваційної складової психологічної готовності майбутніх психологів, які навчаються в системі фахової перепідготовки післядипломної освіти.

Ключові слова: психологічна готовність, фахова перепідготовка, післядипломна освіта.

### **Мусаєв К.Ф. Принцип сходження від абстрактного до конкретного у філософії та методології**

Розглянуто принцип сходження від абстрактного до конкретного у філософії та методології як метод побудови наукової теорії. Визначено вихідну модель принципу, яка має структурний зв'язок елементів і містить вихідний концептуальний зміст теорії, що відрізняє її від подібних схем, які виникають на емпіричній стадії науки, де відсутній розгорнутий і диференційований понятійний зміст.

Ключові слова: абстрактне, конкретне, метод сходження від абстрактного до конкретного, діалектика саморозвитку мислення, вихідна “клітина”.

### **Орел-Халік Ю.В. Інтеграція спецкурсу “Іноземна мова фахового спрямування” в підготовку майбутніх правоохоронців**

У статті розглянуто формування естетичного смаку майбутніх правоохоронців завдяки інтеграції в навчально-виховний процес спецкурсу “Іноземна мова фахового спрямування”.

Ключові слова: естетичний смак, правоохоронець, вищий навчальний заклад МВС України.

### **Осова О.О. Ділова гра як ефективний метод підготовки вчителів іноземної мови**

У статті показано роль і значення методу ділової гри в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови, визначено основні групи ігор, а також умови ефективного використання зазначеного методу під час організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: ділова гра, вчитель іноземної мови, учень, професійні уміння й навички.

### **Отрошко Т.Ф., Ільїна О.О. Педагогічна практика як складова формування майбутнього фахівця**

У статті розглядаються питання організації педагогічної практики, підвищення її ролі в процесі оволодіння студентами навичками професійної майстерності, основами організаторської і виховної роботи.

Ключові слова: педагогічна практика, професійна майстерність, практична підготовка.

### **Павловська Н.Д. Маркетинговий підхід в управлінні навчальним закладом**

У статті розглянуто теоретичні засади маркетингу, його специфіка у сфері освітньої діяльності, основні напрями управління маркетингом у навчальних закладах.

Ключові слова: управління, маркетинг, освітня послуга, ринок, потреба, управління маркетингом.

### **Паламарчук Л.Б. Зовнішні та внутрішні фактори впливу на формування та реалізацію соціокультурної складової змісту шкільних курсів географії**

У статті висвітлено основні зовнішні та внутрішні фактори впливу на формування й реалізацію соціокультурної складової змісту шкільних курсів географії. На основі загальних педагогічних теорій змісту освіти автор прагне проектувати основні фактори впливу відбору навчального матеріалу, принципів, підходів до його наповнення соціокультурною інформацією та реалізації через новітні технології навчання.

Ключові слова: зміст освіти, соціокультурна складова, зовнішні та внутрішні фактори.

### **Парфьонов М.П. Самостійна робота студентів як чинник розвитку пізнавальної та творчої активності**

У статті визначено основні характеристики самостійної роботи студентів, подано різні підходи науковців до ключових понять статті. Розглянуто структурні компоненти творчої самостійної роботи, їх взаємозалежність та взаємообумовленість.

Ключові слова: самостійність, самостійна робота студентів, пізнавальна та творча активність.

### **Перетяга Л.Є. Теоретичне обґрунтування дидактичних умов формування полікультурної компетентності учнів початкових класів**

У статті подано теоретичне обґрунтування дидактичних умов, які сприяють ефективному формуванню полікультурної компетентності учнів початкової школи: забезпечення інтеграції полікультурної інформації з основним програмним матеріалом навчальних предметів; забезпечення взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності у процесі формування полікультурної компетентності.

Ключові слова: полікультурна компетентність, дидактичні умови, початкова школа.

### **Пермінова А.В. Особливості підготовки інженерів-педагогів швейного профілю з початку 1980-х до кінця 1990 років**

У статті розглянуті питання етапів, особливостей, змісту та форм організації роботи вищих навчальних закладів та профілюючих кафедр, націлених на підготовку інженерів-педагогів швейного профілю.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, факультет, кафедра, спеціальність, легка промисловість, професійне навчання, інженер-педагог.

### **Петриченко Л.О. Науково-методичні основи інноваційної педагогічної діяльності**

У статті розглянуто принципові напрями реформування системи професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю. Провідною є думка про необхідність практичної підготовки студента до інноваційної педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічна технологія, педагогічна система, інновації в освіті, системний підхід.

### **Полякова Т.Л. Орієнтири модернізації підготовки вчителя іноземної мови в Україні та в Європі**

У статті розглянуто проблеми модернізації сучасної системи педагогічної освіти, питання професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземної мови в Україні та Європі. Наведено основні документи та вимоги щодо підготовки вчителів іноземної мови в Україні та Європі.

Ключові слова: модернізація, система педагогічної освіти, професійно-педагогічна підготовка вчителів.

### **Порох Д.О. Технології успішного перебігу адаптації іноземних студентів до навчання у вищому навчальному закладі**

У статті розкрито сутність поняття “технологія навчання”, обґрунтовано пріоритети тренінгової, діалогічної технологій, технології ситуаційного навчання, стимуляційних ігор, “супроводжувального підходу”, реалізація яких сприяє успішній адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ.

Ключові слова: технологія навчання, тренінгова, діалогічна технологія, діалогічна технологія, технології ситуаційного навчання, адаптації іноземних студентів.

**Приходченко К.І., Охріменко В.В. Проблема формування творчих умінь професійної діяльності студентів будівельних коледжів**

У статті висвітлено шляхи вирішення проблеми формування творчих умінь професійної діяльності студентів будівельних коледжів.

Ключові слова: будівельний коледж, творчі вміння, професійна діяльність.

**Резван О. Актуальність дисципліни “Методика викладання у вищій школі” у підготовці студентів кваліфікаційного рівня магістр**

У статті розглянуто проблему впровадження дисципліни “Методика викладання у вищій школі” для магістрантів непедагогічних спеціальностей. Обґрунтовано необхідність здобуття знань з основ дидактики вищої школи для майбутніх викладачів. Подано рекомендований тематичний зміст з дисципліни. Визначено проблеми викладання у процесі організації навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи.

Ключові слова: методика викладання, фахова дисципліна, педагогічна освіта, мотивація студента.

**Репко І.П. Облік результатів навчальних досягнень учнів: досвід народних шкіл України другої половини ХІХ ст.**

У статті розкрито досвід організації обліку результатів навчальних досягнень учнів народних шкіл України другої половини ХІХ ст. Охарактеризовано шкільну документацію народних шкіл різного типу щодо фіксації результатів поточного, періодичного та підсумкового контролю.

Ключові слова: контроль, облік результатів, навчальні досягнення, народна школа.

**Розумна Т.С. Діалог як форма інтерактивної взаємодії**

У статті розглянуті функції, джерела, класифікація діалогу як форми інтерактивної взаємодії, рівні сформованості діалогічності, правила ведення діалогу.

Ключові слова: інтерактивна взаємодія, діалог, педагогічний діалог, спілкування, суб’єкт.

**Сандовенко І.В., Кнодель Л.В. Забезпечення доступу до вищої освіти для людей з особливими потребами в Україні та Канаді**

У статті розкрито роль вищої освіти у вирішенні проблем людей з інвалідністю. Закцентовано увагу на ролі співробітництва державних і приватних організацій, закладів освіти та студентських організацій.

Ключові слова: інклюзія, студенти з особливими потребами, вища освіта, туристична галузь, зайнятість.

**Скірко Р.Л. Потенційні можливості позааудиторної роботи щодо формування самостійної пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів**

У статті висвітлено різні наукові підходи до формування самостійної пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів. Розкрито умови ефективного підготовки студентів до професійної діяльності через становлення та розвиток взаємодії, співтворчості і співробітництва з громадськими молодіжними, студентськими, профспілковими організаціями в системі позааудиторної роботи вищих навчальних закладів.

Ключові слова: самостійна пізнавальна діяльність, позааудиторна робота, професійна підготовка.

**Сошенко С.М. Ефективність використання інтерактивних методів навчання в організації освітньої діяльності абітурієнтів у процесі довузівської підготовки**

Охарактеризувати різні підходи до форм навчання: фронтальна, групова, індивідуальна. Проаналізовано чинники, які зумовлюють вибір викладача на користь інтерактивних методів навчання. Проведено аналіз ефективності впровадження інтерактивного навчання в контрольних та експериментальних групах абітурієнтів у процесі довузівської підготовки. Показано, що інтерактивне навчання активізує абітурієнтів довузівської підготовки, підвищує результативність навчання, створює резерви для підвищення навантаження.

Ключові слова: групова форма навчальної діяльності, інтерактивні методи навчання, довузівська підготовка.

**Сущенко Л.О. Контрольно-діагностична функція як складова системи управлінської діяльності.**

У статті розкрито зміст та особливості контрольно-діагностичної функції управління. Висвітлено концептуальні положення та принципи внутрішньошкільного контролю. Обґрунтовано авторський погляд щодо ефективності та дієвості контролю.

Ключові слова: контроль, внутрішньошкільний контроль, управління, принципи управління.

**Твердохліб Т.С. Вимоги до особистості вчителя в педагогічній спадщині П.Д. Юркевича**

У статті проаналізовано педагогічну спадщину П.Д. Юркевича і виокремлено вимоги до особистості вчителя, розкрито їх християнсько-гуманістичний характер.

Ключові слова: вимоги до особистості вчителя, педагогічна спадщина, гуманізм, християнська гуманність.

**Теслюк А.С. Правова культура вчителя у контексті духовної культури**

У статті йде мова про становлення правової культури як складника культури духовної. Охарактеризовано її структурні компоненти та аспекти реалізації в сучасному суспільстві.

Ключові слова: правова культура, духовність, моральність, менталітет.

**Тимошенко В.М. Формування професійного іміджу майбутнього викладача вищої школи**

У статті розглянуто проблему формування професійного іміджу в діяльності майбутнього викладача вищого навчального закладу як необхідна складова налагодження успішної педагогічної взаємодії. Доведено, що позитивний імідж викладача справляє великий виховний вплив на студентів, формує позитивне ставлення до процесу навчання, до предмета та до викладача.

Ключові слова: імідж, професійний імідж, комунікабельність, педагогічне спілкування, педагогічна діяльність.

**Тимченко-Міхаліді Н.С. Діалогічно-дискусійні технології у процесі підготовки майбутніх митників**

У статті обґрунтовано доцільність діалогізації освітнього процесу у вищій школі, розкрито сутність деяких діалогічно-дискусійних технологій навчання у процесі підготовки майбутніх митників до професійної комунікації.

Ключові слова: діалогізація освітнього процесу, діалогічно-дискусійні технології, професійна комунікація.

**Ткаченко Л.П. Риторика в братських школах України (XVI–XVII ст.)**

У статті розкрито особливості організації навчального процесу в братських школах, схарактеризовано змістове наповнення курсу, методика його викладання. Визначено специфіку викладання риторики як навчального предмета в означених школах України в XVI–XVII ст.

Ключові слова: риторика, братські школи, гомілетика, трактати, риторичні стилі.

**Торічний О.В. Професійна компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників як педагогічна проблема**

У статті розкрито сутність основних підходів науковців до понять “компетентність” та “професійна компетентність”. Доведено необхідність формування професійної компетентності під час організації фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників у вищих військових навчальних закладах.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, зміст професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

**Ульянова В.С. Виховання емоційної культури у молодших школярів**

У статті розглянуто сучасні погляди науковців на проблему формування понять емоцій та емоційної культури. Розкрито зміст емоційної культури молодшого школяра та охарактеризовано її структурні компоненти, а саме: мотиваційно-ціннісний, що розкриває емоційну спрямованість дитини на ціннісне ставлення до переживань; аналітико-рефлексивний, який характеризує саморегуляцію емоційної поведінки особистістю.

Ключові слова: емоційна культура, мотиваційно-ціннісний компонент, аналітико-рефлексивний компонент, емоційні якості, емоційний інтелект.

**Фарінець О.О. Теоретичні аспекти визначення поняття та структури соціального інтелекту**

У статті розглянуто соціальний інтелект як неоднозначне психологічне поняття: його сутність та структура. Розглянуто різноманітні концепції соціального інтелекту за весь період існування цього поняття. Шляхом наукового аналізу визначено більш адекватну концепцію соціального інтелекту.

Ключові слова: соціальний інтелект, структура соціального інтелекту, комунікативна успішність, комунікативна компетентність.

**Фунтікова О.О. Майбутньому педагогу про дошкільника та його можливості пізнати зовнішні узагальнені ознаки соціально-предметного середовища**

У статті розкриті експериментально-теоретичні основи формування уявлень про форму предметів у дошкільників. Розуміння дошкільниками узагальнених ознак соціально-предметного середовища сприяє повноцінному засвоєнню знань про величину та простір, що розвиває конструктивну й зображальну діяльність.

**Чепурна В.О. Педагогічна технологія формування політичної культури студентів коледжу у процесі культурологічної підготовки**

Стаття присвячена актуальній для українського суспільства проблемі формування політичної культури студентів коледжу, вирішення якої вбачається шляхом технологізації навчально-виховного процесу в межах культурологічної підготовки.

Ключові слова: педагогічна технологія, інноваційна технологія, політична культура, особистість, студент, коледж, культурологічна підготовка.

### **Черепєхіна О.А. Системний підхід до процесу формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ**

У статті теоретично обґрунтовано системний підхід до формування професіоналізму майбутніх фахівців з психології у ВНЗ. Показано, що професійна підготовка майбутніх фахівців з психології передбачає оволодіння системою допрофесійних та професійних знань, навичок і вмінь у галузі психології, а також розгляд процесу фахової підготовки психологів як системи формування професіоналізму.

Ключові слова: системний підхід, професіоналізм, майбутні психологи.

### **Чорна С.С. Структурні та функціональні компоненти педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи**

У статті розглянуто основні структурні та функціональні компоненти педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи, які розкривають основні вимоги до знань і вмінь, результатів діяльності й особистісних якостей майбутнього педагога.

Ключові слова: педагогічна культура майбутнього викладача вищої школи, структурні компоненти, функціональні компоненти.

### **Шелемаха А.А. Мотивація педагогічного колективу дошкільного навчального закладу як компонент розвитку освітньої установи**

У статті висвітлено досвід роботи дошкільного навчального закладу щодо мотивації педагогів. Стисло описано зміст роботи щодо стимулювання і заохочення педагогічних працівників.

Ключові слова: мотивація, потреби, стимули, стимулювання, заохочення педагогічних працівників дошкільного навчального закладу.

### **Шконда В.В., Кальянов А.В. Компетентнісний підхід в умовах приватної медійної освіти**

У статті розглянуто роль, значення та зміст компетентнісного підходу щодо підготовки майбутніх фахівців в умовах приватної медійної освіти, наведено концептуальні моделі оцінювання їх компетентності, запропоновано заходи для підвищення рівня компетентності випускників вищої школи, окреслено перспективи подальших наукових досліджень проблеми, що розглядаються.

Ключові слова: компетентнісний підхід, приватна медійна освіта.

### **Штефан Л.В. Інноваційне середовище інженерно-педагогічного навчального закладу**

У статті проведено аналіз підходів до розбудови середовища інженерно-педагогічного ВНЗ на інноваційних засадах. Визначено, що напрямками його формування виступають навчальна, професійна та особистісна складові. Запропоновано практичні підходи з їх реалізації в умовах навчального закладу.

Ключові слова: інноваційне середовище інноваційний потенціал, інновація, інженер-педагог, викладач.

### **Шугайло Я.В. Теорії впливу засобів масової інформації на особистість**

У статті розглянуто провідні функції мас-медіа, проаналізовано основні теорії та моделі впливу ЗМІ на особистість і суспільство, висвітлено специфіка найбільш популярних видів ЗМІ.

Ключові слова: засоби масової інформації, мас-медіа, функції ЗМІ.

### **Юрченко Л.Д. Управління процесом удосконалення педагогічної майстерності класного керівника**

У статті розкрито поняття “педагогічна майстерність”, складові “педагогічної майстерності”, форми та методи її вдосконалення.

Ключові слова: педагогічна майстерність, класний керівник, форми організації методичної роботи.

## АННОТАЦИИ

### **Амелина С.М. Метод проектов в формировании культуры профессионального общения**

В статье рассматривается проблема использования метода проектов в формировании культуры профессионального общения. Сделана попытка анализа путей формирования культуры профессионального общения.

Ключевые слова: метод проектов, культура профессионального общения, пути формирования.

### **Барлит О.А. Научно-педагогическое наследие С. Русовой как пример комплексного подхода к проблеме этико-эстетического воспитания детей**

В статье анализируются основные концептуальные положения научно-педагогического достояния С. Русовой и очерчиваются возможности его использования в процессе этико-эстетического воспитания современных школьников. Рассматриваются концепции построения украинской национальной школы на принципах индивидуального характера воспитания, национальной направленности, соответствия социально-культурным требованиям времени, приоритета общечеловеческих ценностей.

Цель воспитания определяется как формирование человека с широким пониманием своих гражданских обязанностей, высокоразвитым разумом, высокими моральными представлениями.

Ключевые слова: национальный колорит, моральное воспитание, эстетическое воспитание, национально-патриотическое чувство, общечеловеческие ценности.

### **Баршавец Н.А. Модель формирования культуры здоровьесбережения как мировоззренческой ориентации будущих экономистов**

В статье раскрывается модель формирования культуры здоровьесбережения как мировоззренческой ориентации будущих специалистов. Она рассматривается как система, имеющая такую структуру, которая включает: цель – подходы – принципы – компоненты – критерии – факторы – педагогические условия – средства, методы, формы – результат – коррекцию.

Ключевые слова: модель, культура здоровьесбережения, система, принципы, компоненты, критерии, факторы, педагогические условия, средства, методы, формы, результат.

### **Белоконный П.Г. Инновационные технологии в свете модернизации высшего образования**

Реальная практика развития образования в Украине, активное внедрение научно-педагогических инноваций свидетельствуют о значительном интересе украинского научно-педагогического сообщества к общеевропейским процессам последних десятилетий. Статья посвящена вопросам дальнейшего развития современного высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, инновационные технологии, модернизация.

### **Бондаренко Л.Е. Мониторинговая деятельность в начальной школе общеобразовательного учебного заведения как инструмент управления качеством образования**

В статье раскрывается сущность мониторинга качества образования в начальной школе и технологии его осуществления.



Ключевые слова: качество образования, начальная школа, мониторинговая деятельность, управленческое решение.

**Бочарова Е.А. Диагностика способностей детей и молодежи. Работа психолого-педагогического центра при лицее для одаренных детей города Торунь (Польша)**

В статье освещена работа диагностического психолого-педагогического центра при лицее для одаренных детей города Торунь (Польша). Автор раскрывает виды работ центра, методы и тесты, которые используются для диагностики способностей одаренных учеников.

Ключевые слова: диагностика, идентификация, тест, метод, уровень.

**Вайновская М.К. Личность учителя в духовно-ценностном контексте**

Раскрывается проблема ценностной сферы личности учителя как сложной и противоречивой философско-педагогической проблемы. Рассматривается понятие “ценность” как духовное новообразование, как нравственная категория. Определяется значение ценностей каждого педагога.

Ключевые слова: личность учителя, ценности, ценностная сфера, ценностные ориентации.

**Галатыр И.А. Ретроспективный анализ проблемы социального сиротства**

Рассмотрен вопрос о возникновении проблемы социального сиротства, а также ее решение на разных исторических этапах.

Ключевые слова: дети-сироты, социальное сиротство, государственное опекуновство, родительские права, семья.

**Гуменная О.В. Проектирование управления развитием учебного заведения**

В статье представлена технология и средства проектной деятельности как инновационного направления управления развитием учебного заведения.

Ключевые слова: управление развитием учебного заведения, проектирование, программа развития, программно-целевой подход, управленческие технологии, информатизация образовательного пространства учебного заведения.

**Даниленко О.Б. Усовершенствование содержания профессиональной подготовки военнослужащих по контракту**

В статье определены основные направления усовершенствования содержания профессиональной подготовки военнослужащих по контракту, в частности обеспечение научно обоснованной взаимосвязи прохождения и последовательности изучения учебного материала, логической преемственности новой и уже усвоенной информации, углубление профессиональных знаний у военнослужащих по контракту и формирование их профессиональных умений через систему специально подобранных задач и упражнений.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, военнослужащие по контракту, формирование профессиональных умений, усовершенствование содержания профессиональной подготовки.

**Делик И.С. Состояние дистанционного обучения студентов с особыми потребностями в высших учебных заведениях**

Проанализировано состояние дистанционного обучения студентов с особыми потребностями в высших учебных заведениях и обосновано критерии его эффективности.

Ключевые слова: дистанционное обучение, студенты с особыми потребностями, сопровождение обучения студентов, современные информационные технологии, дистанционная технология обучения.

**Дыбская Н.С. Формирование и развитие управленческой научно-методической культуры руководителя общеобразовательного учебного заведения**

В данной статье уточняется содержание понятия “научно-методическая культура руководителя”, рассмотрены проблемы формирования, критерии качества и эффективности, факторы влияния и развития управленческой научно-методической культуры руководителя общеобразовательного учебного заведения в современных условиях.

Ключевые слова: научно-методическая культура, личностные качества, педагогическая компетентность, мастерство, педагогическая этика.

**Дмитренко Т.О., Колыбина Т.В., Лаврик Т.В. Проблема структурно-функциональной полноты исследования по педагогике: методологический аспект**

Обоснована проблема полноты педагогического исследования, рассмотрен методологический аспект решения проблемы, приведены примеры исследований в области дистанционного обучения, формирования межкультурной коммуникации студентов.

Ключевые слова: проблема полноты исследования, методология, модель, педагогическая система, педагогический процесс, организация, управление, общение.

**Дроздова И.П. Обучение грамматике на материале текстов по специальности как предпосылки для развития интереса к занятиям по украинскому языку для студентов-нефилологов вуза**

В статье предлагаются оптимальные методические приемы обучения грамматике на материале текстов по специальности как предпосылки для развития интереса к занятиям по украинскому языку для студентов-нефилологов вуза в процессе формирования профессиональной речи средствами украинского языка.

Ключевые слова: мотивация, учебный текст, функции учебного текста, требования к учебному тексту по специальности.

**Дяченко С.М. Основные возможности современного программного обеспечения для информатизации управленческой деятельности руководителя общеобразовательного учебного заведения**

В статье освещаются основные возможности современного программного обеспечения для информатизации управленческой деятельности руководителя общеобразовательного учебного заведения, обращается внимание на актуальность внедрения автоматизированных программных комплексов для обеспечения функционирования единого информационного пространства.

Ключевые слова: управление, общеобразовательное учебное заведение, информатизация.

**Захарьева И.М. Самоменеджмент как средство формирования управленческой культуры руководителя учебного заведения**

В статье рассматривается понятие самоменеджмента, его функции, цели и роль в формировании управленческой культуры руководителя учебного заведения.

Ключевые слова: руководитель учебного заведения, управленческая культура руководителя, самоменеджмент, функции самоменеджмента.

### **Зеленская О.М. Формирование поликультурной компетентности будущих офицеров в процессе обучения в вузе**

В статье рассматривается значение поликультурной компетентности как одной из основных составляющих компетентностно ориентированного образования, раскрывается сущность и определяется структура этого феномена, а также анализируются возможности учебного процесса в рамках высших военных учебных заведений относительно формирования поликультурной компетентности будущих военных специалистов.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, межкультурное общение, поликультурная среда, национальная культура, общепланетарное мышление, межнациональные конфликты, культурные стереотипы.

### **Зубцова Ю.Е. Уровень сформированности патриотических качеств младших школьников в современной школе**

В статье представлены критерии и показатели, по которым можно определить уровень сформированности патриотических качеств младших школьников. Предложены методы и методики определения уровня патриотизма всех участников учебно-воспитательного процесса. Проанализировано состояние развития патриотизма у современных младших школьников, родителей и педагогов.

### **Калашник М.П. Жанровый аспект изучения композиторского творчества XX в. как фактор формирования музыкального тезауруса студентов педагогических университетов**

Согласно стадияльной концепции историко-культурного развития музыкального искусства культур эпохи барокко и XX–XXI в., рассмотрено жанровый аспект как фактор формирования музыкального тезауруса студентов и особенности его функционирования в инструментальных произведениях современности.

Ключевые слова: эпоха барокко, хронотоп, жанр, партита, партитность, полистилистика, музыкальный тезаурус.

### **Капитанец О.М. Профессиональная компетентность преподавателей вуза и педагогический менеджмент**

Менеджмент в системе образования в технологическом смысле предусматривает организацию, администрирование и управление, от которых зависит эффективность работы всей системы. Менеджмент как процесс воздействия субъекта на ту или иную систему обеспечивает целенаправленное развитие ее структуры, сохранение или видоизменение ее.

Важной составляющей профессионализма деятельности преподавателя высшей школы является его организаторские способности, владение технологией педагогического менеджмента для качественного управления учебным процессом, учебно-профессиональной деятельностью студентов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогический менеджмент.

### **Каракатсанис Т.В. Использование аутентичных видеоматериалов в иноязычной подготовке студентов колледжей**

В статье рассматриваются основные виды иноязычных аутентичных видеоматериалов и особенности организации работы с ними в процессе обучения иностранному языку студентов педагогических колледжей. Рассматриваются

этапы работы с видеофильмом и приводятся примеры работы с художественным фильмом.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, аудиивно-зрительная информация.

#### **Кисенко О.О. Планетарный подход к формированию личности будущего преподавателя высшей школы**

Рассмотрены основные подходы к формированию личности будущего преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: высшая школа, формирование личности преподавателя вуза, готовность к преподавательской деятельности, воспитательные технологии.

#### **Клопов Р.В. Использование компьютерного программного обеспечения для тестирования уровня знаний и повышения качества профессиональной подготовки в высшем физкультурном образовании.**

Рассматривается современное состояние применения компьютерного программного обеспечения для тестирования уровня знаний и повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту. Классифицировано компьютерное программное обеспечение по признаку целевого использования в учебном процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту.

Ключевые слова: высшее физкультурное образование, информационные технологии, профессиональная подготовка.

#### **Кононова Л.В. Компетентностно ориентированный подход к профессиональному росту педагогических кадров в учебном заведении**

В статье представлены понятия компетентностного подхода и профессиональной компетентности, обосновано ключевые компетентности учителя и раскрыты условия, формы и средства повышения профессиональной компетентности педагогических кадров в учебном заведении на основе компетентностно ориентированного подхода.

Ключевые слова: компетентностно ориентированный подход, ключевые компетентности, профессиональная компетентность, условия, формы и средства повышения профессиональной компетентности учителя.

#### **Левченко Я.Е. Образ мира как интегральная характеристика направленности личности студентов педагогического вуза**

В статье проанализирована проблема определения характера взаимосвязи между личностным и профессиональным развитием студента. Рассмотрены особенности образа мира как фактора развития личности будущего специалиста педагогического профиля. Отмечено, что наиболее адекватным условиям профессиональной деятельности будущих педагогов может быть признан тип образа мира, характеризующийся диалогичной направленностью и способностью к организации продуктивной работы с людьми как носителями различных типов образа мира.

Ключевые слова: направленность личности, образ мира, профессиональная деятельность, специалист.

#### **Лизвинский В.Л. Генезис нормативных требований к учебнику вузовского учебника (вторая половина XX в. – начало XXI в.)**

В статье представлен ретроспективный анализ нормативных требований к содержанию вузовского учебника второй половины XX – начала XXI в. Выяснено, что отечественная система нормативных требований к вузовскому учебнику

наследует советские традиции. Доказано, что единые нормативные требования являются необходимым условием создания качественного учебника.

Ключевые слова: учебник, нормативные требования.

#### **Лучанинова О.П. Особенности использования проблемного обучения в техническом вузе**

В статье рассматриваются особенности использования проблемного обучения на практических занятиях в техническом вузе. Предлагаются методические рекомендации по проведению этих занятий с использованием отдельных форм, элементов проблемного обучения.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, методы и формы проблемного обучения, ролевые игры, этапы обучения.

#### **Матвеева О.О. Усовершенствование речевых умений будущих учителей музыки как средство формирования творческого воображения**

В статье рассматривается развитие таких речевых умений, как интонация и артикуляция. Подчеркивается, что речевые умения являются одними из важнейших в коммуникативной культуре педагога. Доказывается, что расширение интонационного и артикуляционного богатства речи способствует формированию творческого воображения будущих учителей музыки.

Ключевые слова: речевые умения, интонация, артикуляция, творческое воображение, будущий учитель музыки.

#### **Миронова М.Ю. Роль мотивационной составляющей психологической готовности будущих психологов в процессе профессиональной переподготовки в последипломном образовании**

В статье представлен научно-теоретический анализ феномена мотивационной составляющей психологической готовности будущих психологов, обучающихся в системе профессиональной переподготовки последиplomного образования.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная переподготовка, последиplomное образование.

#### **Мусаев К.Ф. Принцип восхождения от абстрактного к конкретному в философии и методологии**

Рассмотрен принцип восхождения от абстрактного к конкретному в философии и методологии как метод построения научной теории. Определена исходная модель принципа, которая имеет структурную связь элементов и содержит исходное концептуальное содержание теории, что и отличает ее от подобных схем, возникающих на эмпирической стадии науки, где отсутствует развернутое и дифференцированное понятийное содержание.

Ключевые слова: абстрактное, конкретное, метод восхождения от абстрактного к конкретному, диалектика саморазвития мышления, исходная “клетка”.

#### **Орел-Халик Ю.В. Интеграция спецкурса “Иностранный язык профессиональной направленности” в подготовку будущих правоохранителей**

В статье рассмотрено формирование эстетического вкуса будущих правоохранителей благодаря интеграции в учебно-воспитательный процесс спецкурса “Иностранный язык профессиональной направленности”.

Ключевые слова: эстетический вкус, правоохранитель, высшее учебное заведение МВД Украины.

**Осовая О.А. Деловая игра как эффективный метод подготовки учителей иностранного языка**

В статье определена роль и значение метода деловой игры в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка, представлены основные группы игр, а также условия эффективного применения данного метода во время организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: деловая игра, учитель иностранного языка, ученик, профессиональные умения и навыки.

**Отрошко Т.Ф., Ильина Е.А. Педагогическая практика как составляющая формирования будущего специалиста**

В статье рассматриваются вопросы организации педагогической практики, повышения её роли в процессе овладения студентами навыками профессионального мастерства, основами организаторской и воспитательной работы.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональное мастерство, практическая подготовка.

**Павловская Н.Д. Маркетинговый подход в управлении учебным заведением**

В данной статье рассмотрены теоретические основы маркетинга, его специфика в сфере образовательной деятельности, основные направления управления маркетингом в учебных заведениях.

Ключевые слова: управление, маркетинг, образовательная услуга, рынок, потребность, управление маркетингом.

**Паламарчук Л.Б. Внешние и внутренние факторы влияния на формирование и реализацию социокультурной составляющей содержания школьных курсов географии**

В статье рассматриваются основные внешние и внутренние факторы влияния на формирование и реализацию социокультурного компонента содержания школьных учебных курсов географии. На основании общих педагогических теорий содержания образования автор стремится проектировать основные факторы влияния отбора учебного материала, принципов, подходов к его наполнению социокультурной информацией и реализацией средствами новейших технологий обучения.

Ключевые слова: содержание образования, социокультурная компонента, внешние и внутренние факторы.

**Парфенов М.П. Самостоятельная работа студентов как фактор развития познавательной и творческой активности**

В статье определяются основные характеристики самостоятельной работы студентов, даются разные подходы ученых к ключевым понятиям статьи. Рассматриваются структурные компоненты творческой самостоятельной работы, их взаимозависимость и взаимообусловленность.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная работа студентов, познавательная и творческая активность.

**Перетяга Л.Е. Теоретическое обоснование дидактических условий формирования поликультурной компетентности учеников начальных классов**

В статье подано теоретическое обоснование дидактических условий, которые способствуют эффективному формированию поликультурной компетентности учеников начальных классов: обеспечение интеграции поликультурной

информации с основным программным материалом учебных предметов; обеспечение взаимосвязи учебной и познавательной деятельности в процессе формирования поликультурной компетентности.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, начальная школа, дидактические условия.

#### **Перминова А.В. Особенности подготовки инженеров-педагогов швейного профиля с начала 1980-х до конца 1990 годов**

В статье рассмотрены этапы, особенности, содержание и формы организации работы высших учебных заведений и профилирующих кафедр, направленных на подготовку инженеров-педагогов швейного профиля.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, факультет, кафедра, специальность, легкая промышленность, профессиональное обучение, инженер-педагог.

#### **Петриченко Л.А. Научно-методические основы инновационной педагогической деятельности**

В статье рассматриваются принципиальные направления реформирования системы профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений педагогического профиля. Ведущей мыслью статьи является необходимость практической подготовки студента к инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическая технология, педагогическая система, инновации в образовании, системный подход.

#### **Полякова Т.Л. Ориентиры модернизации подготовки учителя иностранного языка в Украине и в Европе**

В статье рассматриваются проблемы модернизации современной системы педагогического образования, вопросы профессионально-педагогической подготовки учителей иностранного языка в Украине и Европе. Приводятся основные документы и требования, которые касаются подготовки учителей иностранного языка в Украине и Европе.

Ключевые слова: модернизация, система педагогического образования, профессионально-педагогическая подготовка учителей.

#### **Порох Д.О. Технологии успешного течения адаптации иностранных студентов к обучению в высшем учебном заведении**

В статье раскрыта сущность понятия “технология обучения”, обоснованы приоритеты тренинговой, диалогической технологий, технологий ситуационного обучения, симуляционных игр, “сопроводительного похода”, реализация которых способствует успешной адаптации иностранных студентов к обучению в вузе.

Ключевые слова: технология обучения, тренинговая, диалогическая технологии, технология ситуационного обучения, адаптации иностранных студентов.

#### **Приходченко К.И., Охрименко В.В. Проблема формирования творческих умений профессиональной деятельности студентов строительных колледжей**

В статье освещены пути решения проблемы формирования творческих умений профессиональной деятельности студентов строительных колледжей.

Ключевые слова: строительный колледж, творческие умения, профессиональная деятельность.

**Резван О. Актуальность дисциплины “Методика преподавания в высшей школе” в подготовке студентов квалификационного уровня магистр**

В статье рассматривается проблема внедрения дисциплины “Методика преподавания в высшей школе” для магистрантов педагогических специальностей. Обосновывается необходимость приобретения знаний по основам дидактики высшей школы для будущих преподавателей. Дается рекомендованное тематическое содержание по дисциплине. Определяются проблемы преподавания в процессе организации учебного процесса в условиях кредитно-модульной системы.

Ключевые слова: методика преподавания, профессиональная дисциплина, педагогическое образование, мотивация студента.

**Репко И.П. Учёт результатов учебных достижений учеников: опыт народных школ Украины второй половины XIX в.**

В статье раскрыт опыт народных школ Украины второй половины XIX в. по организации учёта результатов учебных достижений учеников. Охарактеризовано школьную документацию народных школ разного типа, в которой осуществлялась фиксация результатов текущего, периодического, итогового контроля.

Ключевые слова: контроль, учёт результатов, учебные достижения, народная школа.

**Розумная Т.С. Диалог как форма интерактивного взаимодействия**

В статье рассмотрены функции, источники, классификации диалога как формы интерактивного взаимодействия, уровни сформированности диалогичности, правила ведения диалога.

Ключевые слова: интерактивное взаимодействие, диалог, педагогический диалог, общение, субъект.

**Сандовенко И.В., Кнодель Л.В. Обеспечение доступа к высшему образованию для людей с особыми потребностями в Украине и Канаде**

В статье раскрывается роль высшего образования в решении проблем людей с инвалидностью. Внимание акцентировано на роли сотрудничества государственных и частных организаций, учреждений образования и студенческих организаций.

Ключевые слова: инклюзия, студенты с особыми потребностями, высшее образование, туристическая индустрия, занятость.

**Скирко Р.Л. Потенциальные возможности внеаудиторной работы по формированию самостоятельной познавательной деятельности будущих специалистов**

В статье освещены разные научные подходы к формированию самостоятельной познавательной деятельности будущих специалистов. Раскрыты условия эффективной подготовки студентов к профессиональной деятельности через становление и развитие взаимодействия, сотрудничества и сотворчества с общественными молодежными, студенческими и профсоюзными организациями в системе внеаудиторной работы высших учебных заведений.

Ключевые слова: самостоятельная познавательная деятельность, внеаудиторная работа, профессиональная подготовка.



**Сошенко С.М. Эффективность использования интерактивных методов обучения в организации образовательной деятельности абитуриентов в процессе довузовской подготовки**

Рассмотрены различные подходы к формам обучения: фронтальная, групповая, индивидуальная. Проанализированы факторы, обуславливающие выбор педагога в пользу интерактивных методов обучения. Проведен анализ эффективности внедрения интерактивного обучения в исследуемых контрольной и экспериментальных группах абитуриентов в процессе довузовской подготовки. Показано, что интерактивное обучение активизирует абитуриентов, повышает результативность подготовки, открывает резервы для увеличения педагогической нагрузки.

Ключевые слова: групповая форма учебной деятельности, интерактивные методы обучения, довузовская подготовка.

**Сущенко Л.А. Контрольно-диагностическая функция как составляющая системы управленческой деятельности**

В статье раскрыто содержание и особенности контрольно-диагностической функции управления. Отражены концептуальные положения и принципы внутришкольного контроля. Обосновано авторскую позицию относительно эффективности и действенности контроля.

Ключевые слова: контроль, внутришкольный контроль, управление, принципы управления.

**Твердохлеб Т.С. Требования к личности учителя в педагогическом наследии П.Д. Юркевича**

В статье анализируется педагогическое наследие П.Д. Юркевича и выделяются требования к личности учителя, раскрывается их христианско-гуманистический характер.

Ключевые слова: требования к личности учителя, педагогическое наследие, гуманизм, христианская гуманность.

**Теслюк А.С. Правовая культура учителя в контексте духовной культуры**

В статье идет речь о становлении правовой культуры как составляющей части культуры духовной. Охарактеризовано ее структурные компоненты и аспекты реализации в современном обществе.

Ключевые слова: правовая культура, духовность, нравственность, менталитет.

**Тимошенко В.М. Формирование профессионального имиджа будущего преподавателя высшей школы**

В статье рассматривается проблема формирования профессионального имиджа в деятельности будущего преподавателя высшего учебного заведения как необходимая составляющая становления успешного педагогического взаимодействия. Доказано, что положительный имидж преподавателя имеет значительное воспитательное влияние на студентов, он формирует положительное отношение к процессу обучения, к предмету и к преподавателю.

Ключевые слова: имидж, профессиональный имидж, коммуникабельность, педагогическое общение, педагогическая деятельность.

**Тимченко-Михайлиди Н.С. Диалогически-дискуссионные технологии в процессе подготовки будущих таможенников**

В статье обоснована необходимость диалогизации учебного процесса в высшей школе, раскрыта сущность некоторых диалогично-дискуссионных технологий обучения в процессе подготовки будущих таможенников к профессиональному общению.

Ключевые слова: диалогизация учебного процесса, диалогично-дискуссионные технологии, профессиональное общение.

**Ткаченко Л.П. Риторика в братских школах Украины (XVI–XVII вв.)**

В статье раскрыты особенности организации учебного процесса в братских школах, охарактеризовано смысловое наполнение курса, методика его преподавания. Определена специфика преподавания риторики как учебного предмета в отмеченных школах Украины в XVI–XVII вв.

Ключевые слова: риторика, братские школы, гомилетика, трактаты, риторические стили.

**Торичный А.В. Профессиональная компетентность будущих офицеров-пограничников как педагогическая проблема**

В статье рассмотрено сущность основных подходов к научным категориям “компетентность” и “профессиональная компетентность”. Доказано необходимость формирования профессиональной компетентности во время организации профессиональной подготовки будущих офицеров-пограничников в высших военных учебных заведениях.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, содержание профессиональной компетентности будущих офицеров-пограничников.

**Ульянова В.С. Воспитание эмоциональной культуры у младших школьников**

В статье рассмотрены современные взгляды ученых на проблему формирования эмоциональной культуры. Определены сущность понятий эмоций и эмоциональной культуры младшего школьника. Охарактеризованы ее структурные компоненты: а именно: направленность ребенка на ценностное отношение к переживаниям; аналитико-рефлексивный, который характеризует саморегуляцию эмоционального поведения личности.

Ключевые слова: эмоциональная культура, мотивационно-ценностный компонент, аналитико-рефлексивный компонент, эмоциональные качества, эмоциональный интеллект.

**Фаринец Е.А. Теоретические аспекты определения понятия и структуры социального интеллекта**

В статье рассматривается социальный интеллект как неоднозначное психологическое понятие: его сущность и структура. Рассматриваются разнообразные концепции социального интеллекта за весь период существования этого понятия. Путем научного анализа определена более адекватная концепция социального интеллекта.

Ключевые слова: социальный интеллект, структура социального интеллекта, коммуникативная успеваемость, коммуникативная компетентность.

**Фунтикова О.А. Будущему педагогу о дошкольнике и его возможностях познать внешние обобщенные признаки социально-предметной среды**

В статье раскрыты экспериментально-теоретические основы формирования представлений о форме предметов у дошкольников. Понимание дошкольниками обобщенных признаков социально-предметной среды способствует полноценному усвоению знаний о величине и пространстве, что развивает конструктивную и изобразительную деятельность.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, социально-предметная среда, форма предметов.

**Чепурная В.О. Педагогическая технология формирования политической культуры студентов колледжа в процессе культурологической подготовки**

Статья посвящена актуальной для украинского общества проблеме формирования политической культуры студентов колледжа, решение которой предусматривается путем технологизации учебно-воспитательного процесса в рамках культурологической подготовки.

Ключевые слова: педагогическая технология, инновационная технология, политическая культура, личность, студент, колледж, культурологическая подготовка.

**Черепехина О.А. Системный подход к процессу формирования профессионализма будущих психологов в вузе**

В статье теоретически обоснован системный подход к формированию профессионализма будущих специалистов по психологии в вузе. Показано, что профессиональная подготовка будущих специалистов по психологии предусматривает овладение системой допрофессиональных и профессиональных знаний, навыков и умений в области психологии, а также рассмотрение процесса профессиональной подготовки психологов как системы формирования профессионализма.

Ключевые слова: системный подход, профессионализм, будущие психологи.

**Чорна С.С. Структурные и функциональные компоненты педагогической культуры будущего преподавателя высшей школы**

В статье рассмотрены основные структурные и функциональные компоненты педагогической культуры будущего преподавателя высшей школы, которые раскрывают основные требования к знаниям и умениям, результатам деятельности и личностным качествам будущего педагога.

Ключевые слова: педагогическая культура будущего преподавателя высшей школы, структурные компоненты, функциональные компоненты.

**Шелемаха А.А. Мотивация педагогического коллектива дошкольного учебного заведения как компонент развития образовательного учреждения**

В статье освещен опыт работы дошкольного образовательного учреждения мотивации педагогов. Кратко описано содержание работы по стимулированию и поощрению педагогических работников.

Ключевые слова: мотивация, потребности, стимулы, поощрение педагогических работников дошкольного образовательного учреждения.

### **Шконда В.В., Кальянов А.В. Компетентностный подход в условиях частного медийного образования**

В статье рассматриваются роль, значение и содержание компетентностного подхода к подготовке будущих специалистов в условиях частного медийного образования, приводятся концептуальные модели оценки их компетентности, предлагаются меры для повышения уровня компетентности выпускников высшей школы, определяются перспективы дальнейших научных исследований рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова: компетентностный подход, частное медийное образование.

### **Штефан Л.В. Инновационная среда инженерно-педагогического учебного заведения**

В статье проведен анализ подходов по перестройке среды инженерно-педагогического ВУЗ на инновационных принципах. Определенно, что направлениями его формирования выступают учебная, профессиональная и личностная составляющие. Предложены практические подходы по их реализации в условиях учебного заведения.

Ключевые слова: инновационная среда инновационный потенциал, инновация, инженер-педагог, преподаватель.

### **Шугайло Я.В. Теории влияния средств массовой информации на личность**

В статье рассматриваются основные функции масс-медиа, анализируются ведущие теории и модели влияния СМИ на личность и общество, освещается специфика наиболее популярных видов СМИ.

Ключевые слова: средства массовой информации, масс-медиа, функции СМИ.

### **Юрченко Л.Д. Управление процессом усовершенствования педагогического мастерства классного руководителя**

В статье представлены составляющие педагогического мастерства классного руководителя, указаны формы и методы его усовершенствования.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, классный руководитель, формы организации методической работы.

## ANNOTATIONS

### **Amelina S.M. Project method in formation of professional communicative culture**

The article deals with the problem of using of project method by formation of professional communicative culture. The attempt of analyses of ways of professional culture formation has been made.

Key words: project method, professional communicative culture, ways of formation.

### **Barlit O.A. National pedagogic inheritance of Rusova S. as an example of a complex approach to the issue of ethic and aesthetic education of children**

The principle conceptional statements of scientific pedagogic inheritance of Rusova S. and ways of its application in the process of ethic and aesthetic education of modern pupils are analyzed and defined in the article. The piece of scientific work also describes the conceptions of formation of Ukrainian national school on the principles of individual character of education, national focus, correspondence to the social and cultural dictates of the time, priority of human values.

The aim of education is defined as a formation of a person with broad understanding of their civil duties, with deep intelligence and high moral ideas.

Key words: national colour, moral education, aesthetic education, sense of national patriotism, human values.

### **Bashavets N.A. Model of formation the culture of health saving as world outlook orientation of the future specialists**

In the article is described the model of formation the culture of health saving as world outlook orientation of the future specialists. The model is described as a system with the structure components: the aim – the aids – the principles – the components – the criterias – the factors – the pedagogical conditions – the means, the methods, the forms – the result – the correction.

Key words: the model, the culture of health saving, the system, the principles, the components, the criterias, the factors, the pedagogical conditions, the means, the methods, the forms, the result.

### **Bilokonny P.G. Innovative technology and modernization of higher education**

The real practice of the development of education in Ukraine, the active application of the scientific and pedagogic innovations witness about the great interest of the Ukrainian scientific society to the common Europe processes which are happening there during the resent years. The article is devoted to the matters of the future development of the modern higher education.

Key words: higher education, innovative technology, modernization.

### **Bondarenko L.E. Monitoring activities in the elementary school general education schools as insturment quality management education**

The article is about discovering the essence of monitoring quality of aducation in a primary school and teehnology of its realisation.

Key words: aducation quality, primary school, monitoring activity, controlling decision.

### **Bocharova O.A. The diagnosis of abilities of children and the youth. The activity of the psychological-pedagogical centre at the lyceum for gifted children (Torun, Poland)**

The paper highlights the activity of the diagnostic psychological-pedagogical centre at the lyceum for gifted children (Torun, Poland). The author considers the

ways the centre uses, methods and tests that are applied to diagnose the abilities of gifted children.

Key words: diagnosis, identification, test, method, level.

#### **Vajnovska M.K. Personality of teacher is in the spiritually-valued context**

The problem of the valued sphere of personality of teacher opens up as a thorny and contradictory philosophical-pedagogical problem. A concept “value” as spiritual new formation, as moral category is examined. The value of values of every teacher is determined.

Key words: personality of teacher, values, valued sphere, valued orientations.

#### **Halatyr I.A. Retrospective analysis of the problem social orphanhood**

In the article speech goes on the origin of problem of social orphanhood and also its decision on the different historical stages.

Key words: children-orphans, social orphanhood, state guardianship, paternal rights, family.

#### **Humenna O.V. Design of development management in educational establishment**

Technology and facilities of project activity is given in the article, as innovative direction of a management development of educational establishment.

Key words: management of development of educational establishment, planning, program of development, program-having a special purpose approach, administrative technologies, informatization of educational space of educational establishment.

#### **Danilenko O.B. Improving the content of training military personnel on the contract**

The paper identified key issues for improving the content of training of military personnel on contract, in particular to ensure science-based relationship and sequence of studying educational material, a logical succession of new and already assimilated the information, enhancement of professional knowledge among soldiers of the contract and the formation of their professional skills through a system of specially selected tasks and exercises.

Key words: training, military personnel under the contract, the formation of professional skills, improving the content of training.

#### **Delyk I.S. Status of distance education students with disabilities in higher education**

The article analyzed the status of distance learning students with disabilities in higher education.

Key words: distance learning, students with special needs, support students, modern information technology.

#### **Dybska N.S. Formation and development of administrative scientifically-methodical culture of the chief of a general educational institution**

This article has proposed the concept contents “scientifically-methodical culture of the chief” is specified formation problems, criteria of quality and efficiency, factors of influence and development of administrative scientifically-methodical culture of the chief of a general educational institution in modern conditions.

Key words: scientifically-methodical culture, personal qualities, pedagogical competence, skill, pedagogical ethics.

**Dmitrenko T.O., Kjlbina T.V., Lavrik T.V. The structural-functional completeness of research on pedagogy: methodological aspect**

Problems of completeness of pedagogical research are grounded, the methodological aspect of the decision problem are explored, examples of research in the field of distance learning and the formation of intercultural communication students are given.

Key words: problem of the completeness of the study, methodology, model, pedagogical system, the pedagogical process, organization, management, communication.

**Drozdova I.P. Teaching grammar based on professional texts as the precondition for developing the interest to studying the Ukrainian language in students of non-philological higher educational institutions**

The article suggests the optimal methods of teaching grammar based on professional texts as the precondition for developing the interest to studying the Ukrainian language in students of non-philological higher educational institutions in the process of shaping the professional speech using the resources of the Ukrainian language.

Key words: motivation, study text, study text functions, requirements to professional study texts.

**Djachenko S.M. Basic possibilities of modern software for informatization of administrative activity of leader of general educational establishment**

In the article basic possibilities of modern software light up for informatization of administrative activity of leader of general educational establishment, attention applies on actuality of introduction of the automated programmatic complexes for providing of functioning of single informative space.

Key words: management, general educational establishment, informatization.

**Zakharjeva I.M. Selfmanagement as a way of formation of management culture of the head of educational institution**

The article discusses the concept of selfmanagement, its functions, objectives and role in formation of management culture of the head of educational institution.

Key words: head of educational institutions, management culture of the head, selfmanagement, functions of selfmanagement.

**Zelenska O.M. Polycultural competence formation of future officers during the higher educational process**

The article considers the importance of polycultural competence as one of the main components of the competence-based education, studies the essence and the structure of this phenomenon and also analyses the possibilities of the educational process within higher military educational establishments for the development of polycultural competence of future specialists.

Key words: polycultural competence, intercultural communication, global thinking, international conflicts, polycultural surrounding, national cultural, national conflicts, cultural stereotypes.

**Zubtsova Y. The level of formed patriotic qualities of young schoolchildren in model school**

The items and revealing points which determine the level of formed patriotic qualities of young schoolchildren are showed in this article. Methods and methodics of the level determination concerning patriotism of all members of educational process are proposed. The patriotism development of modern young schoolchildren, their parents and teachers is analysed.

Key words: diagnostic tools, patriotic qualities, psychological-pedagogical diagnostics, the development level.

**Kalashnyk M.P. Genre aspect study composition activity of XX century as a factor in forming musical thesaurus students of pedagogical universities**

The research is aimed at considering the chronotop of the phenomena and the peculiarities of its functioning in modern instrumental works according to the phasic concept of historical and cultural development of music art of baroque epoch and the XX–XXI centuries period.

Key words: the baroque epoch; chronotop; genre; partite; partiteness; polystilistics.

**Kapitanets O.M. Professional competence of teachers of high school and teaching management**

A management in the system of education in a technological value foresees organization, administration and managements which efficiency of work of all system depends on. Management as a process of influence of subject on that or other system provides purposeful development of its structure, maintenance or its modification.

The important component of professionalism of activity of teacher of higher school is him organizational capabilities, domain of pedagogical management technology for high-quality educational process, educational-professional activity of students control.

Key words: professional competence, high school, teaching management

**Karakatsanys T.V. Using authentic video in the foreign language training college**

The article focuses on examining four basic types of authentic video. It also gives some tips how to choose the best video. In further part of this paper specific features of the organisation of work with authentic video when teaching a foreign language to students of teachers' training colleges are considered. The paper concentrates on the stages of work with a video film. Examples of work with a feature film are given in this article too.

Key words: authentic video films, audio-visual information.

**Kisenko O.O. Planetary approach to the formation of personality future higher school teacher**

The main approaches to the formation of a future teacher of high school are given.

Key words: high school, personality teacher of high school, the willingness to teaching, educational technology.

**Klopov R.V. Computer software for knowledge testing and quality enhancing of professional training in tertiary physical education**

The article focuses on the present day computer software specially designed for testing knowledge as well as improving the quality of professional training of future specialists in Sports and Physical Education. The author brings forward the classification of computer software according to its target use in learning process of the specialists-to-be in Sports and Physical Education.

Key words: tertiary physical education, information technologies, vocational training.

**Kononova L.V. Competence-oriented approach to professional development of teachers in the school**

The concept of “competence approach” and “professional competence” is given in the article, the key competences of the teacher are substantiated, terms, forms and facilities for increase of professional competence of the pedagogical staff in educational establishment are exposed on the basis of competence approach.

Key words: competence approach, key competences, professional competence, terms, forms and facilities for increase of professional competence of the teacher.



**Levchenko Ya.E. Image of the world as an integral feature focus the students' personality in a pedagogical institute**

The problem of the determination of the character of the connection between personal and professional development of the student is analyzed in the article. The features of the image of the world as the factor of developing personality of the future specialists in pedagogy are observed. The most adequate conditions of the professional career of the future teachers may be considered as the type of the image of the world which is characterized by dialogical component and the ability to organizing of the efficient work with people as representatives of different types features of the image of the world.

Key words: personality trend, the image of the world, professional activity, specialist.

**Lizvinsky V.L. The genesis of the regulatory requirements for the content of high school textbook (the second half of XX century – the beginning of XXI century)**

The retrospective analysis of the regulatory requirements for the content of the university textbooks in the second half of XX – the beginning of XXI century is considered in the article. The national system of the regulatory requirements for the university textbooks follows the Soviet tradition. The common regulatory requirements is essential for the creating of the high-quality textbook.

Key words: textbook, regulatory requirements.

**Luchaninova O.P. Peculiarities of problem training at technical high school**

The peculiarities of problem training at practical lessons at technical high schools are analyzed. Methodic recommendation to these lessons, with different forms, methods and problem training elements suggested.

Key words: problem training, problem situation, methods and forms of problem training, rolegames, stage training

**Matveeva O.O. Improving language skills of future teachers of music as a form of creative imagination**

The article considers the speech mind as intonation and articulation. The relationship that the speech is very important feature of communication culture of teachers. It is proved that extension of intonation and articulation of speech skill to form creative imagination of teachers of Music.

Key words: speech mind, intonation, articulation, creative imagination, prospective teacher of music.

**Mironova M.Y. The role of the motivational component of psychological readiness of psychologists in the process of re-training in graduate education**

The article served the scientific and theoretical analysis of the phenomenon of motivational component of psychological readiness of future psychologists who are enrolled in professional training of postgraduate education.

Key words: psychological readiness, professional retraining, post-graduate education.

**Musajev K.F. The principle of movement from the abstract to the concrete in the philosophy and methodology**

Principle of ascent is considered from abstract to concrete in philosophy and methodologies as a method of construction of scientific theory. The initial model of principle, which has structural connection of elements and contains initial conceptual maintenance of theory, is certain, what distinguishes it from similar charts, arising up

on the empiric stage sciences, where the absent unfolded and differentiated concept maintenance.

**Orel-Khaliq Yu. Integration of a special course “Professionally directed foreign language” in the process of professional training of future lawyers**

The article discusses the forming of aesthetic taste of future lawyers through the integration into the professional training process of a special course “Professionally directed foreign language”.

Key words: aesthetic taste, lawyer, higher educational establishment of the Internal Affairs bodies of Ukraine.

**Osova O.O. Business game as an effective method of foreign language teachers training**

The paper determines the role and significance of the method of business game in the process of training of future foreign language teachers. The main groups of games were presented and the conditions of effective usage of the games during teaching and cognitive activity of students were revealed.

Key words: a business game, a foreign teacher, professional skills and abilities.

**Otroshko T.F., Il'ina H.A. Pedagogical practice is in the system of professional preparation of future teachers**

In the article the questions of organization pedagogical practice, increases of its role, are examined in the process of capture the students of skills of professional trade, by bases of organizational and educate work.

Key words: pedagogical of practical worker, professional trade, practice.

**Pavlovskaja N.D. the Marketing approach in management of an educational institution**

In the given article theoretical bases of marketing, its specificity in sphere of educational activity, the basic directions of marketing management in educational institutions are considered.

Key words: management, marketing, educational service, the market, requirement, marketing management.

**Palamarchuk L.B. External and internal factors influences on forming and realization of sociokultural component tables of contents of school educational courses geographies**

In the article examined general external and internal factors influences on forming and realization of sociokultural component tables of contents of school educational courses geographies. On the basis of general geographical theories tables of contents of education the author aims to design the basic factors of influence of selection of educational material, principles, approaches, going near his filling with sociokultural information and realization of the newest technologies of teaching facilities.

Key words: table of contents of education, sociokultural component, external and internal factors.

**Parfyonov M.P. Independent work of students as factor of development of cognitive and creative activity**

Basic descriptions of independent work of students are determined, different approaches of scientists are given to the key concepts of the article. The special attention applies on the structural components of creative independent work and their interdependence and interconditionality.

Key words: independence, independent work of students, cognitive and creative activity.

**Peretyaga L.E. The theoretical foundation of forming a multi-cultural competence in primary classes**

The article made a theoretical basis for teaching conditions that facilitate the effective development of multicultural competence of elementary school students: to ensure the integration of multicultural information to the main program material subjects; The relationship of academic and cognitive activity during the formation of multicultural competence.

Key words: teaching conditions, multicultural competence, elementary school students.

**Perminova A.V. Features of preparation of engineers-teachers of sewing type from the beginning of 1980th to the end of 1990.**

The stages, features, maintenance and forms of organization of work of higher educational establishments and profiling departments of the engineers-teachers of sewing type directed on preparation, are considered in the article.

Key words: higher educational establishment, faculty, department, specialist, light industry, vocational training, engineer-teacher.

**Petrichenko L.O. Scientific and methodological bases of an innovation pedagogical activity**

The article touches upon the principal tendencies of reforming the system of students' professional training at higher educational establishments of a pedagogical profile. The main idea is the necessity of a student's practical preparation for an innovation pedagogical activity.

Key words: pedagogical technology, pedagogical system, innovations in education, systemic approach.

**Poliakova T.L. Guidelines of modernization of foreign language teacher training in Ukraine and in Europe**

In this article the problems of modernization of pedagogical education modern system and the problems of professional and pedagogical training of foreign language teachers in Ukraine and in Europe are considered. The main documents and requirements to foreign language teachers training in Ukraine and in Europe are presented.

Key words: modernization, system of pedagogical education, professional and pedagogical training of teachers.

**Poroh D.O. Technology of foreign students successful adaptation to study in higher educational institution**

The essence of concept "technology of training", the priorities of dialogic technologies, the technology of situational training, the simulation games, the accompanying approach are substantiated, which realization promotes successful adaptation of the foreign students while studying at a higher educational establishment.

Key words: technology of training, dialogic technologies, technology of situational training, simulation games, adaptation of the foreign students.

**Prihodchenko K.I., Ohnrimenko V.V. The problem of forming the creative skills of students professional work of construction colleges**

The article deals with ways to address the formation of creative abilities of students professional work of construction colleges.

Keywords: construction college, creative skills, professional work.

**Rezvan O. Topicality of discipline “Teaching technique in the higher school” for students-masters**

In article the problem of introduction of discipline “Teaching technique in the higher school” for students-masters not pedagogical specialist is considered. Necessity of acquisition of knowledge on bases of didactics of the higher school for the future teachers is proved. The recommended thematic maintenance on discipline moves. Teaching problems in process the organizations of educational process in conditions credit-modular system are defined.

Key words: a teaching technique, professional discipline, a pedagogical education, motivation of the student.

**Repko I.P. Registration of the results of the pupils’ educational achievements: the Ukrainian people schools’ experience in the 2 nd part of the XIX century.**

The Ukrainian people schools’ experience in the 2 nd part of the 19 th century about the organization of the registration of the results of the pupils’ educational achievements is described in this article. School documents of the different kinds of people schools are characterized in this work. The fixation of the current, periodical and total control was realized in those school documents.

Key words: control, registration of the results, educational achievements, people school.

**Rozumna T.S. Dialogue as a form of interaction**

The author explains functions, sources, dialogue’s classification as a form of interaction, levels of dialogue’s formation and dialogue’s rules.

Key words: interaction, dialogue, pedagogical dialogue, communication, fellow.

**Sandovenko I.V., Knodel L.V. Access to higher education for people with disabilities in Ukraine and Canada**

This article explores the role of higher education that provides support in problem solving to students with disabilities. The importance of partnership of government and non-government organizations, educational institutions and student organizations, is emphasized in this article.

Key words: inclusion, students with disabilities, higher education, tourism industry, employment.

**Skirko R.L. Potential possibilities about formatting self-teaching and cognitive activity of the future specialists, in non-auditorial work**

The article describes different scientific approaches to formatting self-teaching and cognitive activity of the future specialists. It is shown the effective conditions of students training to the professional activity go through formation and develop cooperation, cooperation and co-creativity with public youth, students and labor union organizations in the system of non auditorial work at high school.

Key words: self-teaching and cognitive activity, non-auditorial work, professional training.

**Soshenko S.M. Efficiency of use of interactive methods of training in the organization of educational activity of entrants in process at receipt in HIGH school preparations**

Various approaches to training forms are considered: face-to-face, group, individual. The factors causing a choice of the teacher in favor of interactive methods of training are analyzed. The analysis of efficiency of introduction of interactive training in investigated control and experimental groups of entrants in process at receipt in high

school preparations is carried out. It is shown, that interactive training makes active entrants, raises productivity of preparation, opens reserves for increase in pedagogical loading.

Key words: the group form of educational activity, interactive methods of training, at receipt in HIGH SCHOOL preparation.

#### **Sushchenko L.O. Control-diagnostic function as constituent of the system of administrative activity**

Maintenance and features of control-diagnostic function of management is exposed in the article. Conceptual positions and principles of *внутришкольного* control are reflected. Author position is grounded in relation to efficiency and control effectiveness.

Key words: control, management, management principles.

#### **Tverdohlib T.S. Requirements to the teacher's personality in the pedagogical heritage of P. D. Yurkevich**

The article examines the pedagogical heritage P. D. Yurkevich and identifies requirements for the teacher's personality is revealed to the Christian – the humanistic nature.

Key words: requirements for the individual teacher, pedagogical heritage, humanism, Christian humanism.

#### **Tesluk A.S. Legal culture of teacher in the context of spiritual culture**

In the article speech goes about becoming of legal culture as component of culture of spiritual. Its structural components and aspects of its realization is described in modern society.

Key words: legal culture, spirituality, morality, mentality.

#### **Tymoshenko V.M. Forming of the professional image of the future higher school teacher**

The article discusses the problem of forming of the professional image in the future activity of the teachers of higher educational institutions as a necessary part of establishing of successful pedagogical interaction. The teacher's positive image of teachers has a significant educational impact on students, it creates a positive attitude towards the progress of learning, the subject and the teacher.

Key words: image, professional image, communication, teacher communication, teacher activities.

#### **Tymchenko-Myhajlydy N.C. Dialogic and debatable technologies during educational process of future customs officials**

The necessity of making dialogues during educational process at a higher school is substantiated as well as the essence of some dialogic and debatable technologies of training while preparing the future customs officers for professional dialogue is shown in the article.

Key words: dialogues during educational process, dialogic and debatable technologies, professional dialogue.

#### **Tkachenko L.P. Rhetoric in noted schools of Ukraine in XVI–XVII century**

In the article the features of organization of educational process are exposed in brotherly schools, the semantic filling of course, method of his teaching is described. The specific of teaching of rhetoric is certain as an educational object in the noted schools of Ukraine in XVI –XVII vv.

Key words: rhetoric, brotherly schools, gomiletika, treatises, rhetorical styles.

### **Torichnyi O.V. Professional competence of future officers-borderguards as pedagogical problem**

The article reveals essence of major scientific approaches to notion of competence and professional competence. The author proves the necessity of professional competence formation within the process of organization of future officers-borderguards' professional preparation at the higher educational military establishments.

Key words: competence, professional competence, content of future officers-borderguards' professional competence.

### **Uljanova V.S. Raising emotional culture in primary school students**

This article discusses the pedagogical conditions for the formation of emotional – sensitive areas of primary schoolchildren in a musical – the game of the idea of developing teacher training, “the free development of students”. A definition of emotional – sensitive areas of primary schoolchildren are highlighted types of music and gaming activities that develop students' emotional sensitivity and responsiveness.

Key words: emotional culture, primary school students.

### **Farinets O.A. Theoretical aspects of determination of concept and structure of social intellect**

A social intellect as ambiguous psychological concept is examined in the article: his essence and structure. Various conceptions of social intellect are examined for all period of existence of this concept. By a scientific analysis more adequate conception of social intellect is determined.

Key words: Social intellect, structure of social intellect, communicative progress, communicative competence.

### **Funtikova O.A. Future teacher about preschool child and its ability to learn an external generalized signs of social and subject environment**

The article is sacred to the analysis of experimental knowledge (a form of objects) and mastering of these knowledge the children of preschool age. The children of preschool age mentally develop in a social and subject environment. Knowledge about a social and subject environment (a size and space ) are basis for structural and graphic activity.

Key words: preschool children, social and subject environment, shape of things

### **Chepurna V.O. Pedagogical technology of political culture formation of college students during the culturological preparation**

This paper is devoted to the actual problem of the of the college students' political culture formation in the modern Ukrainian society. According to the modern educational conditions the pedagogical technology of the political culture formation of the students at the college has been carried out.

Key words: pedagogical technology, political culture, personality, student, college, culturological preparation process.

### **Cherepehina O.A. Systematic approach to the process of formation of future professional psychologists at the university**

The paper theoretically sound systematic approach to building the professionalism of future specialists in psychology at the university. It is shown that the training of future specialists in psychology involves the mastery of the system pre-professional and professional knowledge skills and abilities in the field of psychology, as well as consideration of the training of psychologists as a system for building professional.

Key words: systemic approach, professionalism, future psychologists.

### **Chorna S.S. Structural and functional components of pedagogical culture of a future higher educational establishment teacher**

The structural and functional components of pedagogical culture of a future higher educational establishment teacher are considered in the article. These components are concerned with main demands to knowledge, skills, results of activity and personal qualities of a future higher educational establishment teacher.

Key words: pedagogical culture of a higher educational establishment teacher, structural components, functional components.

### **Shelemaha A.A. The motivation of preschool teaching staff of educational institutions as a component of the educational institution**

In article the operational experience of preschool educational institution of motivation of teachers is described. The work maintenance on stimulation and encouragements of pedagogical workers is short described.

Key words: motivation, requirements, stimulus, encouragement of pedagogical workers of preschool educational institution.

### **Shkonda V.V., Kaljanov A.V. Competence approach in conditions of private media education**

Role, meaning and competence constituents of future specialists are studied. Constituents expert evaluation and competence manifestation are carried out. Specialist achievements model which takes into account the indicator or integral competence and level of training according to the specialty is given. Measures on high school graduated competence improvement on the basis of research results are given grounds for. Prospects for further research of the given problem are proposed.

Key words: competence approach, conditions of private media education.

### **Shtefan L.V. Innovative environment of engineer-pedagogical educational establishment**

In the article the analysis of approaches is conducted on alteration of environment of engineer-pedagogical educational establishment on innovative principles. Certainly, that the educational come forward directions of his forming, professional and personality constituents. Practical approaches are offered on their realization in the conditions of educational establishment.

Key words: an innovative environment is innovative potential, innovation, engineer-teacher, teacher.

### **Shugajlo Ya.V. Theories of the media's influence on personality**

The article analyses major functions of mass-media, highlightens specifics of the most popular meanings of mass communication, presents main models and theories of mass-media's influence on society and personality.

Key words: mass-media, functions of mass-media.

### **Jurchenko L.D. Managing the improvement of pedagogical skills class teacher**

In the article the component are presented pedagogical trade of class leader, forms and methods of his improvement are indicated.

Key words: pedagogical trade, class leader, forms of organization of methodical work.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 7 (60)

Виходить 4 рази на рік

Редактори А.О. Бессараб, С.А. Козиряцька  
Технічний редактор Т.В. Безденежна

Підписано до друку 21.06.2010.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 26,04. Обл.-вид. арк. 30,91. Тираж 500 пр. Зам. № 62-09ж.

---

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