

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 14 (67)

Запоріжжя  
2011

УДК 371.026.9  
ББК 88.84.845я43  
П 86

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

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 14 (67). – 444 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.

*Голова редакційної ради:*

доктор юридичних наук, доцент Монаєнко А.О.

*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  
27 квітня 2011 р. протокол № 8.

© Класичний приватний університет, 2011  
© Колектив авторів, 2011

## 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, 70-б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Безлюдний Р.О.</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В США (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ) .....	9
<i>Белозьорова Н.О.</i> ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. ....	14
<i>Боярська-Хоменко А.В.</i> ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ВИЩОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ. ....	21
<i>Ігнат'єва А.І.</i> ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В СПАДЩИНІ Я.П. РЯППО .....	26
<i>Кін О.М.</i> РОЛЬ ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ХІХ СТ. У РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО СУСПІЛЬНОГО РУХУ .....	31
<i>Приходченко К.І.</i> ДУХОВНО-МЕНТАЛЬНИЙ АСПЕКТ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ .....	37
<i>Приходько Г.І.</i> ОРИГІНАЛЬНА СИСТЕМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ А.Г. ГОТАЛОВА-ГОТЛІБА (ПОЧАТОК ХХ СТ.) .....	43
<i>Ревіна Д.</i> Г.Ф. КВІТКА-ОСНОВ'ЯНЕНКО – “ДУША” ХАРКІВСЬКОГО ІНСТИТУТУ ШЛЯХЕТНИХ ДІВЧАТ .....	53
<i>Черкашина О.О.</i> ДОСВІД ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (60–70 рр. ХХ СТ.) .....	57
<b>ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ</b>	
<i>Агеєнко Т.А.</i> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СПРИЙМАННЯ МИСТЕЦТВА .....	63
<i>Ажиппо О.Ю.</i> РЕСУРСНИЙ ПІДХІД ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ .....	68
<i>Алексєєва Г.М.</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	76
<i>Анісімова А.О.</i> МОДУЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НА АУДИТОРНИХ ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИКИ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ (НІМЕЦЬКА МОВА ЯК ДРУГА ІНОЗЕМНА ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ).....	82
<i>Ануфрієва О.Ф.</i> СУТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	89

<i>Беззубкіна О.О.</i> ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВаниХ ДІТЕЙ.....	94
<i>Бельмаз Я.М.</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОБОТИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В США ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ .....	100
<i>Бессараб А.О.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕДМОВИ ДО НАВЧАЛЬНОГО ВИДАННЯ .....	108
<i>Бочарова О.А.</i> ДІЯЛЬНІСТЬ ФОНДІВ З ПІДТРИМКИ ОБДАРОВаниХ ДІТЕЙ У ПОЛЬЩІ .....	114
<i>Бучківська Г.В., Греськова В.В.</i> ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ А.С. МАКАРЕНКА І В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	122
<i>Глазкова І.Я.</i> ПРОБЛЕМА БАР'ЄРІВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ .....	129
<i>Дюжикова Т.М.</i> СТРУКТУРА ТА ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ “СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ” .....	137
<i>Жерновникова О.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ .....	144
<i>Зайковська С.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНОСТІ В СОБІ.....	149
<i>Залізник А.М.</i> СЛОВЕСНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ .....	154
<i>Кісенко О.О.</i> СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА” .....	158
<i>Колесник І.О.</i> ЗНАЧЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ПІДВИЩЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	165
<i>Комогорова М.І.</i> СИСТЕМА ТРЕНУВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ТА ВПРАВ, ЯКА ЗАБЕЗПЕЧУЄ МІЦНІСТЬ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ.....	171
<i>Кондратова Л.Г.</i> ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЧЕРЕЗ ОПАНУВАННЯ ОСНОВ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	176
<i>Кульчицька Я.</i> UNESCOOLING (РОЗШКОЛЮВАННЯ) ЯК ОДНА З НОВИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ ДЛЯ НАВЧАННЯ ОБДАРОВаниХ ДІТЕЙ У КАНАДІ.....	180
<i>Курінна А.</i> РОБОТА ЗІ СЛОВОМ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР .....	183

<i>Одайський С.І.</i> МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИМ ПРОЦЕСОМ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ .....	191
<i>Попов В.Д.</i> ВИЗНАЧЕННЯ СУТІ СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ .....	201
<i>Ревенко І.В.</i> ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ.....	206
<i>Сущенко Л.О.</i> НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	213
<i>Сущенко Т.І.</i> СИСТЕМНО-ЦІЛЬОВЕ УПРАВЛІННЯ ПОЗАШКІЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ, ПОЗАШКІЛЬНИМ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЦЕСОМ.....	219
<i>Таран І.В.</i> СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	226
<i>Ткаченко К.</i> МІСЦЕ ТА СТРУКТУРА ЕСТЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ .....	232
<i>Хоменко В.В.</i> ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ КЛАСИФІКАЦІЇ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ .....	239
<i>Черкашин А.І.</i> ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРАЦІВНИКА ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ .....	246
<i>Штанова В.Є.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДОГО КЕРІВНИКА ШКОЛИ .....	253
<b>ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА</b>	
<i>Алфімов Д.В.</i> ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ 1–11-Х КЛАСІВ ЧЕРЕЗ ДОДАТКОВУ ОСВІТУ .....	258
<i>Бескорса О.С.</i> ВНУТРІШНІ Й ЗОВНІШНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	265
<i>Гурова Т.Ю.</i> ЗМІСТ І ЗНАЧЕННЯ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПОЛКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ .....	271
<i>Матузова І.Г.</i> СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ДОНЕЦЬКОМУ РЕГІОНІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	276

<i>Паласевич І.</i>	ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ.....	283
<i>Умрихіна О.С.</i>	СПІЛКУВАННЯ З МИСТЕЦТВОМ ЯК ЗАСІБ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ .....	288

## ВИЩА ШКОЛА

<i>Батіщева М.Р.</i>	ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ОЗДОРОВЧОЇ ГІМНАСТИКИ ТА ФІТНЕСУ З ДІВЧАТАМИ-СТАРШОКЛАСНИЦЯМИ .....	295
<i>Беляєв С.Б.</i>	ТЕХНОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	300
<i>Білостоцька О.</i>	НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	306
<i>Боцюра О.А.</i>	ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПОТРЕБ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	311
<i>Буданова Л.Г., Торяник Л.А.</i>	ДІАГНОСТИКА ЯКОСТІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	317
<i>Гусельникова С.В.</i>	ПРО СУЧАСНИЙ СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ (ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 6.020207 “ДИЗАЙН”).....	321
<i>Дяченко М.Д.</i>	РОЗВИТОК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ .....	326
<i>Козловський Ю.</i>	ПРОБЛЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ СИСТЕМИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	335
<i>Коробчук Л.І.</i>	ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ .....	343
<i>Малецька І.В.</i>	КРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	349
<i>Паламарчук О.Ф.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СФЕРІ ТУРИЗМУ ФРАНЦІЇ .....	354
<i>Перетяга Л.Є.</i>	ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ГОЛОСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	360

<i>Пінська О.Л.</i> ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ.....	367
<i>Пісоцька М.Е.</i> ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ .....	375
<i>Подбуцкая Н.В., Яскевич Ю.</i> РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ .....	379
<i>Пучков І.Р.</i> ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	385
<i>Черемісова І.</i> ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ.....	388
<i>Черепехіна О.А.</i> ОСОБИСТІТЬ ПЕДАГОГА ЯК РЕСУРСНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ.....	393
АНОТАЦІЇ.....	403
АННОТАЦИИ .....	417
ANNOTATION .....	432



# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

БЕЗЛЮДНИЙ Р.О.

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В США (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Актуальність теми статті зумовлена необхідністю ретроспективного аналізу соціально-педагогічної підтримки підлітків з особливими потребами в США. Зміна соціальних відносин у суспільстві вимагає зміни підходів до підготовки підлітків з особливими потребами до майбутнього самостійного життя. Необхідність удосконалення соціально-педагогічної підтримки таких дітей потребує створення спеціально розробленої системи реабілітації, інтеграції, корекції та адаптації підлітків з особливими потребами в суспільстві.

*Мета статті* – висвітлити історичний аспект соціально-педагогічної підтримки підлітків з особливими потребами в американському суспільстві.

Наукові джерела свідчать, що до початку XIX ст. в США та країнах Західної Європи практично не надавали соціально-педагогічної підтримки дітям та підліткам з вадами. Вони залишалися вдома зі своїми родинами, або їх віддавали до притулків. Часто такі діти були тягарем для своїх сімей, і члени сімей зверталися по сторонню підтримку.

Першу відому нам спробу навчати дітей з вадами зробив 1800 р. французький лікар Жан-Марк Ітард. Він розробив унікальну методику, яку згодом запозичили педагоги й науковці США. Послідовники Ж.-М. Ітарда заснували організацію, яка здійснювала наукові дослідження вад розвитку. У 1830 р. в Сполучених Штатах Америки було створено перші школи для сліпих та глухих. Учні в цих школах були ізольовані й навчалися за спеціальними програмами, розробленими для окремих груп інвалідів. Так, у школах для глухих використовували альтернативні системи спілкування, мову знаків, мову жестів тощо. Оскільки це були великі заклади, вони часто були розташовані за сотні кілометрів від домівок учнів, і діти перебували в них майже весь час.

Формування соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами йшло не лише шляхом організації установ для дітей з порушеннями інтелекту, розвивалися установи для навчання та виховання дітей з іншими видами дефекту, деякі з них стали виникати набагато раніше за аналогічні установи для дітей та молоді з обмеженими можливостями, причому не лише у Франції, а й у США.

У вказаний часовий період остаточно оформилися три напрями підтримки осіб з особливими потребами:

– *християнсько-філантропічний* (мета – піклування про інвалідів; організаційна форма – притулки, богадільні, будинки піклування);

– *медико-педагогічний* (мета – лікування, виховання й елементарне навчання дітей з вираженими порушеннями в розвитку, організаційна форма – спеціальні відділення при лікарнях, медико-педагогічні установи). У 1844 р. у США створено Асоціацію медичних американських шпиталів для божевільних. Пізніше згадане товариство змінило назву – Американська психіатрична асоціація [1];

– *педагогічний* (мета – освіта дітей з порушенням слуху, зору, інтелекту, організаційна форма – спеціальні класи, спеціальні школи, філантропічно-християнський напрям підтримки осіб з особливими потребами зародився в Німеччині, коли пастор Хальденванг відкрив у 1835 р. в місті Вильдеберге перший притулок для таких осіб. В Англії притулок з благодійними цілями відкрила міс Уайт у 1846 р. в Лондоні. А у 1848 р. створили першу установу для дітей з особливими потребами в США. Серед американських учених-істориків найчастіше згадується ім'я Самюеля Хоуве. Разом із Сегеном, одним з перших засновником установ для дітей з вадами у розвитку й організатором їх навчальної діяльності, що приїхав у США у 1848 р., він уперше організували в Америці соціально-педагогічну підтримку осіб з особливими потребами.

Першими педагогічними установами для дітей з особливими потребами були також притулки й приватні школи-інтернати. Установи першого та другого напрямку обслуговували переважно дітей, відсталих у розвитку, а установи педагогічні – дітей з легкою формою відсталості. До завдань цих установ входило надати вихованцям загальну освіту, трудову підготовку й таким чином допомогти звичайній школі, звільнивши її від дітей, що заважають нормальній роботі.

У середині 1960-х рр. у США розпочалася реалізація проекту під назвою “Головний старт”. Це була широка освітня й медична програма для дітей та їхніх батьків. Із 1972 р. до класів, що навчалися за програмою “Головний старт”, почали залучати дітей з вадами. Це була перша масова спроба створення класів залучення.

З другої половини XIX ст. педагогічний напрям в організації підтримки дітей з особливими потребами став основним. У цей час почали відкривати допоміжні класи й допоміжні школи для дітей з легкими формами розумової відсталості [9, с. 14].

Перші американські школи будувалися на основі шкільної програми, вчительського прикладу та дисципліни. Головним джерелом морального й релігійного виховання була Біблія та складені на її основі книги для дітей. Дітям прищеплювали любов до ближнього, гуманне ставлення до оточення, розвивали такі якості, як щедрість, патріотизм [11, с. 6].

Підкреслимо, що в США дитячу інвалідність визнано національною проблемою. У зв'язку із цим була розроблена Національна програма боротьби з дитячою інвалідністю, відповідно до якої поставлено завдання щодо створення центрів для підготовки фахівців з реабілітації, професійної освіти, обслуговування на місцях дітей-інвалідів, розробки програм навчання й виховання в школах.

Обслуговування дітей-інвалідів у США включає профілактику, діагностику, навчання, клінічне обслуговування, соціально-реабілітаційну службу.

У соціально-реабілітаційній службі виділяють реабілітацію дітей з обмеженими функціональними можливостями в загальнореабілітаційному центрі. Соціальні служби в цьому центрі займаються вибором шляхів реабілітації, є служба з подальшого працевлаштування. Весь загальнореабілітаційний сервіс організовується в штатах у кооперації з державними й приватними установами.

Швидкий економічний розвиток у 60-х рр. ХХ ст. спричинив зміну освітніх пріоритетів у США. Пріоритетним завданням шкіл стало забезпечення високого рівня академічної підготовки учнів. У результаті цього значно менше часу відводилося на формування характеру дітей, їх моральне виховання [3].

Починаючи із 60-х рр. ХХ ст., результати соціологічних досліджень у США почали засвідчувати суттєву нерівність між школярами.

Відповідальність за це явище спочатку була покладена на вчителів, оскільки вони завжди більше уваги приділяли кращим і більш здібним учням. Пізніше британські соціологи не тільки підтвердили ці висновки, а й зробили доповнення: соціальна ієрархія серед школярів не обмежується рамками школи. Джерелом соціальної нерівності, як було доведено, виступає соціальне походження учнів, а особливо проблема нерівності торкнулася дітей-інвалідів, які виявилися “пасинками та пасербицями” існуючої системи освіти [10, с. 100–106].

У 70-х рр. ХХ ст. у США процес соціально-педагогічної підтримки активно почав розвиватися у вигляді декількох підходів, таких як: *widening participation* (розширення доступу до освіти), *mainstreaming* (основний напрям) та *inclusion* (включення) [10, с. 100–106].

Перші два підходи (*widening participation*, *mainstreaming*) передбачають, що діти з обмеженими можливостями можуть спілкуватися зі своїми однолітками під час різноманітних дозвіллевих заходів, відвідувати масові школи, але, перш за все, з метою розширення соціальних контактів, а не здобуття освіти.

Третій підхід (*inclusion*) слід розуміти як реформування масових шкіл та перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх дітей без винятку.

У 1975 р. Конгрес США затвердив надзвичайно важливий законопроект, згідно з яким для “безкоштовної, відповідної громадської освіти”

дітей з вадами могли використовуватися федеральні кошти. У цьому законі зроблено наголос на тому, що родини повинні бути важливим елементом системи освіти дітей молодшого віку. Тепер у Сполучених Штатах Америки діти з вадами можуть здобувати освіту залучення, яка разом з відповідною медичною допомогою дає їм змогу повністю розкрити свій потенціал. Малята-інваліди можуть відвідувати дитячі садки й початкові школи, а також брати участь у громадських заходах. Старші діти можуть навчатися в професійних училищах, школах, коледжах. Завдяки такому підходу в дорослому віці інваліди мають можливість працювати, сплачувати податки та користуватися всіма правами, які надає людям суспільство [7].

Згодом зростання аморальності суспільства й низький освітній рівень американських шкіл викликали серйозне занепокоєння на державному рівні. У 1981 р. президент США Р. Рейган створив Національну комісію з дослідження проблем якості шкільної освіти. В опублікованій у 1983 р. доповіді “Нація в небезпеці: необхідність реформ школи” було визначено недоліки існуючої системи освіти та шляхи подолання проблем як у сфері навчання, так і виховання [5, с. 102–110].

Наростання кризових процесів у соціально-економічному та культурному житті суспільства спричинили повернення педагогіки США до консервативних цінностей. Педагогіка повернулася до “основ”, що означало не лише зміну поглядів на виховання, а й відновлення віри в традиційні цінності та християнську мораль.

Прибічники руху “Назад до основ” виступали за підвищення ролі вчителя у виховному процесі, встановлення суворої дисципліни в шкільних закладах за рахунок формування в учнів стійких норм моралі та поведінки [8, с. 125].

Під впливом руху “Назад до основ” чимало штатів прийняло закони про встановлення освітніх стандартів, затверджених на конференції 1976 р., яким повинен відповідати випускник будь-якої школи. Знову з’явилися традиційні школи з класно-урочними заняттями, домашніми завданнями, суворим порядком і дисципліною [4, с. 122].

Пропонувалося залучати до процесу морального виховання не тільки вчителів і батьків, а й адміністрацію школи, громадськість, спільні зусилля яких могли б стати запорукою успішного виховного процесу.

У 80-х рр. Національна асоціація освіти сформулювала основні завдання щодо навчання дітей з розумовою відсталістю, які передбачають:

- 1) досягнення економічної ефективності навчання;
- 2) виховання таких поведінкових навичок, щоб інші члени сім’ї не відчували тягаря від перебування вдома дитини з розумовою відсталістю;
- 3) виховання таких моральних цінностей, які б дозволили дитині в майбутньому бути рівноправним громадянином країни [6, с. 35].

Зауважимо, що в США кінцевою метою навчання та виховання дітей і підлітків з особливими потребами є вироблення навичок, які дали б змогу існувати самостійно, а також прищеплення корисних соціальних умінь,

щоб жити та працювати у звичайному середовищі. У зв'язку з таким підходом загальноосвітня підготовка й розвиток процесів пізнання не займають значне місце в роботі з розумово відсталими дітьми.

На сьогодні соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими функціональними можливостями в США надають державні й недержавні громадські організації. Причому недержавні організації можуть бути міжнародні, національні асоціації або муніципальні установи.

Так, наприклад, однією з авторитетних організацій є Міжнародна Ліга суспільств допомоги дітям-інвалідам. Її філії є в більше ніж 70 країнах світу, у тому числі в США. Змістом роботи цієї організації є боротьба за права дітей з обмеженими функціональними можливостями на міжнародному й національному рівнях. Члени Ліги проводять дослідження дитячої інвалідності, організують конференції, здійснюють співробітництво між країнами, допомагають розробляти національні програми боротьби з дитячою інвалідністю.

**Висновки.** Отже, розвиток соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами в США характеризувався появою шкіл та установ, в яких здійснювалась спеціалізація за окремими загальноосвітніми дисциплінами, та розробкою спеціальних навчальних програм для осіб з особливими потребами.

#### **Література**

1. Головінський І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / І. Головінський. – К. : Аконт, 2003. – 287 с.

2. Етапи розвитку концепцій морального виховання у педагогіці США (60-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.) [Електронний ресурс] / Л.І. Довгань // Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – № 34. – С. 106–110.

3. Жуковський В.М. Морально-етичне виховання в американській школі (30-ті роки ХІХ ст. – 90-ті роки ХХ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01/ В.М. Жуковський. – К., 2004. – 625 с.

4. Малькова З.А. Концепция “воспитания для выживания” в современной буржуазной педагогике / З.А. Малькова // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 118–124.

5. Малькова З.А. Тринадцать лет спустя: американская школа-96 / З.А. Малькова // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 102–110.

6. Методичні рекомендації щодо удосконалення утримання та виховання дітей у дитячих інтернатних закладах на принципах, що базуються на Конвенції ООН про права дитини. – К. : УІСД, 1998.

7. Соціальні особливості навчання та виховання дітей-інвалідів / Вінницький міський центр соціальної служби для молоді. – Вінниця, 2001.

8. Юсуфбекова Н.Р. Назад – к основам! / Н. Р. Юсуфбекова // Советская педагогика. – 1987. – № 8. – С. 122–126.

9. Хатем Абдеен. Система помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Иордании (Медико-психолого-педагогическая модель) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Хатем Абдеен. – М., 2003 – 147 с.

10. Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // СОЦИС. – 2003. – № 5. – С. 100–106.

11. Lickona T. The Return of Character Education / T. Lickona // Educational Leadership. – 1993. – Nov. – V. 51. – № 3. – P. 6–11.

БЕЛОЗЬОРОВА Н.О.

### **ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ ст.**

Сьогодні основні засади розвитку початкової ланки вітчизняної освіти, викладені в державних документах (Закони України “Про освіту”, “Про початкову освіту”, Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”)), спрямовують її на інтелектуальний, соціальний, духовний розвиток дитини, закладання основ для подальшого успішного навчання в середніх та вищих закладах освіти, розгортання процесів саморозвитку й самоосвіти. Виходячи із цього, можна наголосити на особливому значенні початкової освіти як своєрідної бази для входження людини в культурно-освітній простір та самореалізації в ньому. Важливою умовою успішної реалізації цих завдань початкової освіти є не лише пошук нових дієвих теоретичних та практичних розробок, а й вивчення, узагальнення та творче переосмислення історико-педагогічного досвіду розвитку початкової освіти в Україні (зокрема, досвід другої половини ХІХ – початку ХХ ст., для якого характерні суттєві реформаторські зміни та перетворення в галузі освіти), подальше використання його окремих положень для вдосконалення й оновлення цієї ланки освіти.

**Мета статті** – розкрити витоки становлення вітчизняної концепції початкової освіти другої половини ХІХ – початку ХХ ст. на територіях України, підвладних Російській імперії.

Аналіз праць учених (М. Євтух, С. Золотухіна, О. Любар, М. Стельмахович, Г. Троцько, Д. Федоренко та ін.) свідчить, що, незважаючи на те, що впродовж століть українське шкільництво розвивалося на народній основі, у досліджуваний період Росія, яка історично приєднала до свого складу велику кількість українських земель, справляла значний вплив на розвиток культури та освіти України.

Маємо відомості, що ще на початку ХІІІ ст., за державним указом щодо створення губерній, значна територія України була розподілена в складі Росії на дві губернії – Київську та Азовську [13, с. 436–438]. Згідно з державним актом жовтня 1721 р., Російська держава була перетворена на

Російську імперію, до складу якої увійшли Правобережна Україна, Білорусія, частина Польщі, Бесарабія, Північний Кавказ [14, с. 444–446].

Таким чином, історичний поступ України відбувався в умовах відсутності самостійної політичної організації, що, на думку вченого початку ХХ ст., українця за походженням професора І. Линниченко, було “значної сили гальмом для самостійного культурного розвитку”. Причому вчені настільки переоцінювали дію цього історичного факту, що стверджували: “Власної оригінальної самостійної культури Малоросія ніколи не мала, вона підкорялася то впливу культури польської, то культури великоруської” [6, с. 13]. А в “Описі про Малу Росію і Україну”, складеному С. Зарульським у ХVIII ст. та надрукованому в Москві у 1848 р., Україна розглядається як “частина Російської держави; мешканці як у нинішній час, так і у давнину... були у володінні Великих Князів Київських” [10, с. 1].

Проте існувала й інша думка про історичне та культурне значення України. Так, у виданих у Санкт-Петербурзі 1773 р. “Коротких географічних, політичних та історичних відомостях про Малу Росію”, складених В. Рубаном, зазначено: “Народ Малоросійський старовиною своєю, різними славетними діяннями і особливою схильністю до мистецтв та наук, також і відмінними щедрої природи творами, перевагами вольностей і способу правління, відомий у світі” [19, с. IV]. Набуттю самобутності українців сприяло те, що певна частина України, а саме Запорозжя, довгий час утримувала незалежність, не вступаючи з Росією не тільки в культурний, а й у торговий обмін. Про це свідчить “Інструкція про управління Азовською губернією”, у якій приписується “...запоріжців ...ні з їх товарами, ні задля будь-яких справ у губернію Вороніжську і нікуди у Великоруські міста... не пропускати...” [15, с. 456–457]. Автономність Запорозького краю підкреслював і вчений початку ХХ ст. І. Линниченко: “Демократичний строй Малоросії існував лише серед Запорозжя – буйного військового товариства” [6, с. 13]. І хоча в період, що досліджується, ці території вже увійшли до складу Російської імперії, їх культура та освіта зберегли певну специфіку, що полягала в керівній ролі громади в розвитку соціальних, культурних, освітніх процесів.

У середині ХІХ ст. до складу Російської імперії входило 80% українських земель [2, с. 256]. У той час царизм увів нові форми державного управління у вигляді намісництв і генерал-губернаторств. З 10 генерал-губернаторств Російської імперії 3 припадало на Україну. Таким чином, усі 9 її губерній, а саме: Харківська, Чернігівська, Полтавська, Київська, Подільська, Волинська, Катеринославська, Херсонська й Таврійська – входили відповідно до Малоросійського, Київського та Новоросійсько-Бесарабського генерал-губернаторств [8, с. 64–65].

У цей період початкова освіта України вже мала певні історично закладені традиції, що великою мірою визначили напрям та специфіку її розвитку. Ще наприкінці ХVII – на початку ХVIII ст. на Лівобережній та Слобідській Україні в ряді міст і сіл були початкові школи, в яких навчалися

діти городян, козаків, селян; до 1786 р. – часу прийняття державної реформи щодо початкових шкіл – грамоту поширювали також мандрівні дяки [5, с. 193]. Відомості, що збереглися з XVIII ст., вказують, що тоді в південній частині Чернігівської області було 360 шкіл, у яких дітей навчали вільні професійні вчителі [11, с. 68–69]. Усе це говорить про природне прагнення українського народу до освіти.

Подальша еволюція освіти на території України, що перебувала під владою Російської імперії, відбувалася під впливом процесу державного реформування початкової освіти. Біля витоків державного реформування освіти стояла російська цариця Катерина II, якій “народне училище зобов’язане своїм існуванням” [1, с. 19, 38]. Розробляючи “національний шкільний план”, Катерина II спиралася на австрійський досвід, не тільки ретельно вивчивши його, а й запросивши відповідних іноземних фахівців для практичного влаштування шкільної справи [1, с. 7–19]. Це, безумовно, позначилося на стратегії розвитку початкової освіти в державі, яка мала регламентуючий характер, була викладена у формі приписів, іноді далеких від реалій життя, та недостатньо враховувала місцеві умови й можливості.

У 1782 р. була утворена Комісія про заснування народних училищ, яка стала першою установою для управління освітою в Російській імперії. Завданням цієї комісії було: скласти план народних училищ та їх статут, створити навчальні книги, підготувати вчителів, здатних вести навчання, відкрити школи в межах усієї імперії [1, с. 19].

Вже 27 вересня того ж 1782 р. Катериною II було затверджено “Наказ комісії про створення народних училищ”, що містив “План про установаження народних училищ в Російській імперії”. Згідно із цим планом, початкова освіта в школах різних типів (малих, середніх, головних), а також в умовах домашнього навчання мала складатися з таких частин: власне навчальної (основи “нової методи”, а також перелік предметів: навчання Катехізису, читання, основ арифметики тощо), політичної та економічної [21]. Таким чином, умови для створення народних шкіл в Україні було ускладнено, оскільки початкова школа мала відповідати певним економічним, соціальним, освітнім стандартам Російської держави. Це, з одного боку, гальмувало природний розвиток вітчизняної освіти, хоча з іншого – сприяло підвищенню якості навчання в новостворених за державним зразком школах.

У тому ж 1782 р. підготовлено та видано “по височайшому повелінню імператриці Катерини II” “Правила для учнів народних училищ” – низку приписів, що регламентували поведінку та спілкування учнів і вчителів у школі та за її межами [23]. Це також призупинило відкриття шкіл на народній основі в Україні, де майже не було вчителів, здатних підтримувати дисциплінарний рівень у школі, який відповідав би державним вимогам. І взагалі призвело до того, що на Чернігівщині, наприклад, як і в більшості вітчизняних місцевостей, “вільні училища поступово припинили своє існування..., коли в Україні було введено кріпацтво” [11, с. 68–69]. Історично



початкова освіта в Україні базувалася на демократичному спілкуванні “вчителів” (освічених людей з народу) та учнів, на бажанні останніх одержати знання, тому пройшов досить тривалий час “застою”, доки дисциплінарні приписи, викладені в “Правилах”, було втілено в життя на українських землях.

Так, 5 серпня 1786 р. Указом цариці Катерини II було затверджено “Статут народних училищ у Російській імперії”, за яким у повітових містах українських губерній та в тих губернських містах, де не вистачало початкових закладів освіти, були відкриті малі (двокласні) школи, а в губернських центрах – головні (чотирикласні). Навчання оголошувалося безстановим і безкоштовним, а обумовлений у “Статуті” зміст навчання “відрізнявся повнотою” [1, с. 19, 21]. У цілому ж початкова школа спрямовувалася “Статутом” не тільки на розумовий розвиток дітей, вона повинна була стати, насамперед, “виховним закладом” [1, с. 38]. Причому “виховання” це не мало нічого спільного з народним українським вихованням та розумілося урядом як формування слухняних і релігійних громадян Російської держави.

Видання “Статуту” 1786 р., як і попередні заходи царського уряду, негативно позначилося на розвитку української початкової освіти, майже знищивши створені на народній основі форми початкової освіти українців, провідне місце серед яких посідала “дяківка”. Дослідник вітчизняної освіти М. Левковський зазначає: “Український народ, як і раніше, хотів учити своїх дітей у дяківських школах, але уряд не визнав цих шкіл і вживав проти них рішучих заходів, забороняючи ходити до дяківських шкіл і змушуючи відвідувати урядові” [5, с. 189]. Унаслідок такої урядової політики в другій половині XIX ст. більшість народних сільських шкіл в Україні припинили своє існування.

Комісія, утворена у 1782 р., двадцятьма роками пізніше стала частиною Міністерства народної освіти, утвореного маніфестом імператора Олександра I від 8 вересня 1802 р. “Про заснування міністерств” з метою “виховання юнацтва і поширення наук” [4, с. 81; 22, с. 13; 3, с. 1]. До його відання маніфестом були відведені: друкарні приватні й казенні, видання відомостей та всякі періодичні видання, народні бібліотеки, зібрання рідкісних речей, натуральні кабінети, музеї й школи всіх типів. Міністерство керувало складанням статутів і правил для імператорських університетів, середніх та нижчих навчальних закладів; відало призначенням і переміщенням професорсько-викладацького складу; займалося постачанням навчальних закладів книгами й навчальними посібниками.

Існували такі основні підрозділи міністерства, що мали відношення до справи народної освіти: головне правління училищ, департамент народної освіти. Головне правління училищ (1802–1863 рр.) спочатку (до січня 1803 р.) називалося комісією щодо училищ [22, с. 14]. Під цією назвою існувало з 24 січня 1803 р. [4, с. 86] до 18 червня 1863 р. [16, с. 613–618], складалося з піклувальників університетів і навчальних округів, а також

особисто призначених імператором членів. Працювало під головуванням Міністра народної освіти. Після зосередження в 1835 р. основних адміністративних функцій у Департаменті народної освіти головне правління виконувало функції ради при міністрі, вирішуючи справи, попередньо розглянуті в департаменті.

У 1863 р. Раду міністра народної освіти змінило Головне правління училищ, що існувало до 1917 р. Згідно з “Установою Міністерства народної освіти” (1863 р.), у його віданні перебував розгляд загальних питань розвитку освіти і науки в Росії [3, с. 27].

Департамент народної освіти, створений 7 січня 1803 р., був вищим дорадчим органом у Міністерстві народної освіти, наділеним головним чином адміністративно-розпорядчими функціями. З вересня 1831 р. в департаменті була зосереджена статистична робота, а з червня 1835 р. – господарські справи Міністерства народної освіти, керівництво архівом і книжковим магазином, а також “Журналом Міністерства народної освіти”. Згідно з “Установою Міністерства народної освіти” (1863 р.), у віданні департаменту перебували: особовий склад навчальних закладів, інспекторські, рахункові, господарські й судові питання. З 1883 р. в департаменті відкрито спеціальне відділення, яке займалося промисловими, середніми та початковими училищами. Цей підрозділ Міністерства існував до 1917 р. [3, с. 9, 22].

Найважливішою в напрямі реформування початкової освіти подією початку XIX ст. стає “Статут навчальних закладів, підпорядкованих університетам” (5 листопада 1804 р.) [22, с. 30] та “Статут університетів”, прийняті царським урядом у 1804 р., в основу яких було покладено ідеї народної освіти періоду французької буржуазної революції (проект Кондорсе): наступність, безплатність, формальна доступність освіти для всіх верств населення [7, с. 35]. Згідно із цими документами, в Україні затвердилася система шкільної освіти в складі таких закладів: парафіяльного училища, повітового училища, гімназії та університету. Проте освітні закони, прийняті державою протягом наступних 20 років, “повністю змінили суть освітньої реформи” [22, с. 217–218]. Так, було прийнято закон про скасування безплатності навчання; закон про заборону навчатися в гімназіях та університетах дітям залежних селян тощо.

У 1828 р. прийнято новий “Статут гімназій і училищ, підпорядкованих університетам”, що зберігав різні типи шкіл, проте, на думку дослідників, остаточно скасовував безстановість і наступність освіти [7, с. 35]. Відповідно до статуту, у підросійській Україні затвердилися такі типи початкових училищ: парафіяльні та повітові.

У 1863 р. було реорганізовано Міністерство народної освіти, закріплене прийнятою 18 червня 1863 р. “Установою (Учреждением) Міністерства народної освіти”, згідно з яким центральний апарат міністерства складався з Ради міністра, Департаменту народної освіти та Вченого комітету. У ході реформ Олександра II Міністерством народної освіти були підготовлені

Університетський статут 18 червня 1863 р. [17] і Статут гімназій 19 листопада 1864 р. [22, с. 429], що відрізнялися ліберальною спрямованістю. У 1864 р. вийшло “Положення про початкові народні училища”, що визначало особливості організації початкової освіти, зміст навчання, контингент учителів, керівництво закладами. Для вдосконалення управління навчальними закладами в 1864 р. міністерство утворило губернські й повітові училищні ради [9], а в 1869 р. були створені посади інспекторів народних училищ. Циркуляром Міністерства освіти 1863 р. та законом 1876 р. викладання українською мовою в школі було заборонено; 15 травня 1872 р. був підготовлений Статут училищ [12; 22, с. 634]; 25 травня 1874 р. [18, с. 220] позначилося виданням нового “Положення про початкові народні училища” і стало відправною точкою в процесі посилення контролю держави над народними училищами. Ці нормативні документи створили нову законодавчу базу для діяльності закладів освіти.

31 травня 1904 р. була проведена ще одна реорганізація Міністерства народної освіти. До складу його центральних установ тепер входили Рада міністра, Департамент народної освіти, Департамент загальних справ, Вчешний комітет, а також Управління пенсійних кас народних учителів і вчителюк, юрисконсульська частина, Постійна комісія народних читань та інші установи. Стрімке зростання кількості навчальних закладів вимагало від міністерства активної діяльності. Ціла низка реформістських кроків була здійснена в міністерстві графом П. Ігнат'євим. Для вдосконалення управління системою вищої освіти в березні 1916 р. в Міністерстві народної освіти були створені Рада у справах вищих навчальних закладів та міжвідомча Рада у справах професійної освіти.

У 1917 р., коли відбулася зміна державного уряду, Микола І відрікся від влади й фактично в державі встановився республіканський лад [2, с. 321], Міністерство народної освіти припинило своє існування, його функції в межах України перейшли до Народного комісаріату освіти УРСР.

**Висновки.** Друга половина ХІХ – початок ХХ ст. – визначальний період розвитку культури та освіти України, коли народна освіта в Україні стає однією з основних державних проблем, стан вирішення якої визначався напрямом державних реформ, поступом тогочасних суспільно-економічних відносин, зокрема, розкладом кріпацького ладу, зростанням обсягу внутрішньої та зовнішньої торгівлі, збільшенням вивозу сільськогосподарської продукції за кордон, розвитком промисловості, розповсюдженням найманої праці в ній.

Плануючи подальші наукові розвідки, необхідно враховувати, що впродовж століть українське шкільництво розвивалося на народній основі, зберігаючи при цьому, поруч зі спільними, єдиними для всього українського народу властивостями, деякі місцеві особливості, що, насамперед, спричинено фактом підпорядкування різних частин України різним імперіям: східноукраїнські землі перебували в складі Російській державі, а західні – під владою трьох різних імперій.

## Література

1. Белецкий А. Русское народное училище по Уставу 5 августа 1786 г.: (к столетнему юбилею русского народного училища) / А. Белецкий. – Вильна : Тип. А.Г. Сыркина, 1886. – 38 с.
2. Бойко О.Д. Історія України : навч. посіб. / О.Д. Бойко. – К. : Академвидав, 2006. – 686 с.
3. Георгиевский А.И. К истории комитета Министерства народного просвещения / А.И. Георгиевский. – СПб. : Сенатская типография, 1902. – 196 с.
4. Иванов И. Указатель законов об учебных заведениях: С учреждения оных в России, до настоящего времени, и вообще о нар. Просвещении / И. Иванов. – СПб. : Тип. Правительствующего сената, 1830. – 316 с.
5. Левківський М.В. Історія педагогіки : підручник / М.В. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
6. Линниченко И.А. Малорусский вопрос и автономия Малороссии. Открытое письмо проф. М.А. Грушевскому / И.А. Линниченко. – О., 1917. – 40 с.
7. Мельничук О.С. Історія педагогіки України : навч. посіб. / О.С. Мельничук. – Кіровоград : КДПУ ім. В.К. Винниченка, 1998. – 169 с.
8. Міськова Н.М. Становлення змісту шкільної початкової математичної освіти в Україні (60-ті роки ХІХ – 30-ті роки ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.М. Міськова. – Рівне, 2005. – 293 с.
9. О приведении в действие Положения о губернских и уездных земских учреждениях (1 янв. 1864 г.) // Законы и постановления. – СПб. : Тип. М-ва внутр. дел, 1864. – 10 с.
10. Описание Малой России и Украины / [сост. С. Зарульский]. – М., 1848. – 27 с.
11. Описание Черниговской губернии. сост. по поруч. Губернского земства членом Императорского Русского Географического общества А.А. Русовым / Изд. ред. “Земского Сборника Черниговской губернии”. – Чернигов, 1899. – Т. 2. – 377 с.
12. Программы и устав городских училищ Министерства народного просвещения по Положению 31 мая 1872 г. / [сост. П.Е. Горбунов]. – М. : Тип. А.Г. Кольчугина, 1891. – 72 с.
13. Россия. Законы и постановления. Полное собрание законов Российской империи: (собрание 1-е. С 1649 по 12 дек. 1825 г.). – СПб. : Тип. 2 Отд-ния Собств. е. и. в. канцелярии, 1700–1712. – Т. 4. – [1], 881, 7 с.
14. Россия. Законы и постановления. Полное собрание законов Российской империи: (Собрание 1-е. С 1649 по 12 дек. 1825 г.). – СПб. : Тип. 2 Отд-ния Собств. е. и. в. канцелярии, 1720–1722. – Т. 6. – [1], 818 с.
15. Россия. Законы и постановления. Полное собрание законов Российской империи: (Собрание 1-е. С 1649 по 12 дек. 1825 г.). – СПб. : тип. 2 Отд-ния Собств. е. и. в. Канцелярии, 1723–1727. – Т. 7. – 925 с.

16. Россия. Законы и постановления. Полное собрание законов Российской империи: Собрание 2. – Отделение первое. – СПб. : Типографии 2 отделения собственной Е. И. В. канцелярии, 1867. – Т. 39. – 976 с.

17. Россия. Законы и постановления. Университетский устав 1863 года. – СПб. : Тип. Огризко, 1863. – 55, 108 с.

18. Россия. Министерство народного просвещения : сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – 1878. – Т. 6. – 1830 стб., 59 с., 40, 44 стб.

19. Рубан В. Г. Краткие географические, политические и исторические известия о Малой России: с приобщением украинских трактатов и известий о почтах, також списка духовных и светских тамо находящихся ныне чинов, числе народа и прочая / В.Г. Рубан. – СПб. : Тип. Мор. кадет. корпуса, 1773. – 91 с.

20. Субтельний О. Україна: Історія : навч. посіб. / О. Субтельний. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Либідь, 1993. – 720 с.

21. Указ комиссии о учреждении народных училищ. – СПб. : Тип. при Святейшем Правительствующем Синоде, 1785. – 46 с.

22. Шмид Г.К. История средних учебных заведений в России / Г.К. Шмид. – СПб. : Изд-во О. Богданова, 1878. – 684 с.

23. Янкович де Мириево Ф.И. Правила для учащихся в народных училищах (изданные по высочайшему повелению царствующей императрицы Екатерины II) / Ф.И. Янкович де Мириево. – СПб. : Тип. акад. наук., 1782. – 24 с.

БОЯРСЬКА-ХОМЕНКО А.В.

### **ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ВИЩОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

Розвиток сучасної педагогічної науки неможливо уявити без осмислення й застосування історичного досвіду. Адже одним з найпотужніших чинників прогресу педагогічної теорії й практики є обізнаність з діяльністю видатних учених минулого, усвідомлення їхніх ідей і поглядів на різні аспекти математичної освіти. Одним з важливих етапів вивчення досвіду організації вищої математичної освіти в Україні є виявлення основних тенденцій її розвитку, узагальнення політичного, економічного та культурного стану відповідного історичного періоду, визначення рівня розвитку математичних знань того часу, аналіз виникнення математичних ідей тощо.

Проблему становлення та розвитку вищої освіти в Україні розглядали Н.О. Бойко, С.А. Вишневський, О.Ю. Костюк, Л.Ф. Курило, О.С. Москальова, О.В. Онопченко, Л.І. Тимчук, Л.П. Шинкаренко та ін.

**Мета статті** – подати періодизацію становлення вищої математичної освіти в Україні у ХІХ – на початку ХХ ст. на основі узагальнення історико-педагогічних умов того часу.

На початку XIX ст. удосконалюється вища освіта в Україні, університети стають центрами наукової роботи того часу, і вища математична освіта набуває стрімкого розвитку. Але, розглядаючи її становлення в Україні, варто враховувати адміністративне підпорядкування території, на якій знаходився університет, тому періодизацію розвитку вищої математичної освіти у XIX – на початку XX ст. обґрунтовано окремо для Східної і Центральної частин України (Київський, Харківський й Новоросійський університети) та Західної України (Львівський і Чернівецький).

Послідовне вивчення процесу становлення вищої математичної освіти в Центрі й на Сході України досліджуваного періоду дало змогу виявити основні тенденції її розвитку й зумовило періодизацію.

Перший період – 1800–1835 рр. – етап становлення вищої математичної освіти.

Занепад європейської системи освіти в кінці XVIII ст. став поштовхом до становлення вищої освіти в Україні. Початок Французької революції збільшив негативне ставлення влади Російської імперії до європейських університетів, яка постала проти навчання молодих людей за кордоном.

Стало очевидним, що для повноцінного й високого рівня вищої освіти необхідна була низка реформ з боку держави, наслідком яких було б відкриття мережі вищих навчальних закладів на території Російської імперії, що забезпечували б ґрунтовну якісну освіту. Так, 5 листопада 1804 р. імператором Олександром I був затверджений університетський статут, згідно з яким на території сучасної України було відкрито університет у м. Харків.

У складі Харківського університету було затверджено чотири відділення (факультети): словесних наук, політичних і юридичних наук, фізичних і математичних наук та лікарських і медичних. До складу відділення фізичних і математичних наук було включено дев'ять кафедр (теоретичної і дослідної фізики, чистої математики, прикладної математики, астрономії та ін.) [5].

Історики доводять, що за рівнем і постановкою математичної освіти в перші три десятиліття XIX ст. Харківський університет посідав провідне місце серед університетів Росії. Високий рівень викладання математики забезпечувався завдяки професорам Н.М. Архангельському, Т.Ф. Осиповському, А.Ф. Павловському, Ф.К. Швейкарту та ін. [5].

З перших років при відділенні фізико-математичних наук було створено ряд навчально-допоміжних закладів, серед яких були фізичний і математичний кабінети, астрономічна обсерваторія, хімічна лабораторія, кабінет природничої історії, ботанічний сад і ботанічний кабінет [1].

8 листопада 1833 р. Микола I підписав наказ про створення в м. Києві “Університету св. Володимира” у складі двох факультетів: філософського (з історико-філологічним й фізико-математичним відділеннями) і юридичного.

Другий період – 1835–1862 рр. – етап кардинальних змін в університетському викладанні й оновлення професорсько-викладацького складу університетів.

У 1835 р. було прийнято новий університетський статут, що значно обмежував університетську автономію й академічні свободи. Студенти повинні були мати формений одяг, суворі зачіски й дотримуватися гарних манер. За виконанням цих правил слідкував спеціальний інспектор.

Але, незважаючи на таку сувору регламентацію університетського життя й намагання влади підкорити вищу освіту, значення університетів постійно зростало. Університети виступали головним центром освіти.

У зазначений період оновився професорсько-викладацький склад університетів, більшість посад на кафедрах займали власні випускники. Професори університетів багато уваги приділяли вихованню молодих учених, не шкодуючи свого вільного часу, займались з талановитими студентами, залучали їх до дослідної діяльності, прищеплювали смак наукового пошуку [2].

Третій період – 1863–1884 рр. – кульмінаційний етап прогресивних нововведень у діяльності вищих навчальних закладів і якісних змін у математичній освіті.

Падіння кріпацтва в Російській імперії неминуче потягло за собою перетворення в суспільному, політичному, адміністративному та культурному житті, почалась епоха реформ, яка не оминула й освіту.

Із середини 60-х рр. XIX ст. значне місце у викладанні було відведено практичним заняттям, починаючи з другого півріччя I курсу, практичні заняття проводились з усіх навчальних предметів. Ці нововведення привели до значного покращення якості навчання математики.

1 травня 1865 р. відбулось урочисте відкриття Імператорського Новоросійського університету в Одесі [3]. Новостворений університет відкрив свої двері в складі трьох факультетів: фізико-математичного (з відділеннями природничих і фізико-математичних наук), історико-філологічного та юридичного. Медичний факультет розпочав свою роботу лише в 1900 р.

У перші роки існування університету на фізико-математичному факультеті було відкрито 16 навчально-допоміжних закладів, серед них кабінет практичної механіки, фізичний кабінет, технологічний кабінет з лабораторією.

Четвертий період – 1884–1904 рр. – етап обмежень у розвитку вищої освіти та суворої регламентації організації й характеру викладання.

З прийняттям Статуту 1884 р. замість курсової системи була введена семестрова, за якою викладання розподілялось не за роками, а за півріччями (семестрами). Поділом курсу на семестри передбачалось продовження весняного півріччя, встановлювалась більша різноманітність і частіша повторюваність курсів для різних слухачів, студентам надавалась можливість слухати значну кількість лекцій.

П'ятий період – 1905–1917 рр. – етап жорсткого контролю влади над системою освіти.

Початок ХХ ст. був часом інтенсивного економічного, політичного та культурного розвитку, а також розвитку вітчизняної вищої школи.

Правила від 11 червня 1907 р., спрямовані проти будь-яких студентських організацій, стали початком жорстких обмежень і суворої регламентації університетського життя [2].

У результаті було закрито ряд кафедр, проводилось переміщення й звільнення професорсько-викладацького складу, університети наповнювались “благонадійними” посадовцями з міністерства, які в більшості не мали жодних наукових здібностей.

Незважаючи на це, великою перемогою вищої освіти початку ХХ ст. стало введення предметної системи. Правила про перехід на предметну систему від 12 червня 1906 р. стали серйозним нововведенням і потребували від викладачів значної методичної роботи.

Розглянемо етапи розвитку вищої математичної освіти на території Західної України, яка у ХІХ – на початку ХХ ст. перебувала під владою Австро-Угорщини.

Перший період – 1800–1816 рр. – етап обмежень і посилення германізації навчання.

Особливу роль у розвитку вищої освіти на західноукраїнських землях відіграв Львівський університет, який був заснований у 1661 р. В університеті діяло два відділи – філософський і теологічний. Викладання на обох відділеннях відрізнялося схоластичністю, догматизмом і здійснювалося латинською мовою [4].

З 1805 до 1817 р. університет називався ліцеєм. За своєю структурою й орієнтацією навчального процесу він не відрізнявся від існуючих у той час університетів. До складу ліцею входили філософський, юридичний, теологічний факультети та хірургічна школа.

Другий період – 1817–1848 рр. – етап суворої регламентації навчального процесу.

У 1817 р. Львівський ліцей знову було піднесено до статусу університету й присвоєно ім'я імператора Франца І. Усі студенти університету перші три роки навчалися за програмою філософського факультету, який був загальноосвітнім, підготовчим, після чого могли переходити на інші факультети [4].

Математичні науки вивчалися на філософському факультеті, студентам викладали алгебру, геометрію і деякі розділи вищої математики.

Третій період – 1849–1875 рр. – етап позитивних змін в університетському викладанні, українізація навчання.

Під впливом революційних подій 1848 р. австрійський уряд почав проводити політику національного лавірування. У 1849 р. в університеті була заснована кафедра української мови і літератури. Деякі предмети на



юридичному й філософському факультетах також викладали українською мовою.

Проте українці через брак професійних кадрів не змогли висунути кандидатів на всі українські кафедри, тому майже на всіх посадах працювали поляки.

У 1874 р. було засновано Чернівецький університет. Мовою викладання в університеті офіційно була проголошена німецька. Навчальний заклад працював у складі трьох факультетів: богословського, юридичного і філософського. Філософський факультет забезпечував читання філологічних, історичних і природничо-математичних дисциплін.

Четвертий період – 1876–1918 рр. – етап розвитку науки й проведення активної політики колонізації.

Університети кінця ХІХ – початку ХХ ст. зазнали чималих змін. Запроваджувалось викладання нових дисциплін, створювались нові кабінети, лабораторії тощо. Викладачі писали підручники та навчальні посібники, виконували цінні наукові дослідження. Серед студентів постійно проводились наукові конкурси, переможці яких отримували спеціальні студентські стипендії.

Мовою викладання в навчальних закладах стала тільки польська, лише на теологічному факультеті окремі дисципліни читали латинською мовою. Кафедри з українською мовою викладання були закриті. Протягом двох-трьох років було звільнено з роботи всіх професорів і доцентів української національності, українській молоді було обмежено доступ до навчання в університеті.

**Висновки.** Реформування системи освіти у ХІХ – початку ХХ ст. мало великий вплив на становлення та розвиток вищої математичної освіти. Елітарна система освіти поступово ставала всестановою, яка відповідала потребам тогочасного суспільства. Мережа вищих навчальних закладів постійно росла, забезпечуючи підготовку висококваліфікованих спеціалістів.

### **Література**

1. Багале́й Д.И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам) : в 4 т. / Д.И. Багале́й. – Х. : Типография и Литография М. Зильберберга, 1896. – Т. 1 : С 1802 по 1815 год. – 1204 с.

2. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / [авт. А.Я. Савельев, А.И. Момот, В.Ф. Хотеевков и др. ; под ред. В.Г. Кинелева]. – М. : НИИ ВО, 1995. – 352 с.

3. Історія Одеського університету (1865–2000) / [Л.О. Ануфрієв, С.О. Аппатов, Ю.О. Амброз, Н.В. Аргіропуло]. – О. : Астро Принт, 2000. – 226 с.

4. Курляк І.Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (ХІХ – перша половина ХХ століття). Історико-педагогічний аспект / І.Є. Курляк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. – 328 с.

5. Харьковский государственный университет имени А.М. Горького за 150 лет: 1805–1955 / [А.Г. Слюсарский, В.И. Астахов, И.Я. Мирошниченко и др.]. – Х. : Изд-во ХГУ, 1955. – 387 с.

ІГНАТЬЄВА А.І.

## ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В СПАДЩИНІ Я.П. РЯППО

Концепцією професійно-технічної освіти, проект якої широко обговорюється нині українськими освітянами, визначено принципів положення щодо практичної спрямованості фахової підготовки, узгодження змісту професійної освіти з потребами соціально-економічної та виробничо-промислової сфери. Міністр освіти і науки, молоді та спорту у численних виступах і доповідях на колегіях МОН України неодноразово наголошував на доцільності педагогічної ретроспекції науково-педагогічної спадщини українських просвітників в організації професійної освіти.

Налагодження конструктивного, взаємовигідного партнерства між навчальними закладами, роботодавцями та органами влади дасть змогу залучити додаткові ресурси для розвитку системи професійної освіти, зробити її більш відкритою, ефективною, такою, що адекватно реагує на виклики сьогодення. На це спрямовано і програми науково-дослідної роботи кафедр загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Серед просвітників, українських громадських діячів в освітній галузі цікавим є досвід Я.П. Ряппо, який обстоював матеріальний прагматичний підхід в організації професійної освіти у 1920-і рр. в Українській республіці.

Фундаментальні проблеми теорії становлення професійної освіти в Україні розкрито в працях В.Л. Борисова, Р.Г. Вендровської, О.В. Глузмана, О.Г. Дзевєріна, С.Т. Золотухіної, О.М. Микитюка, І.Ф. Прокопенка, О.В. Сухомлинської та ін. Однак безпосередньо внесок Я.П. Ряппо в розроблення питань професійної освіти не був предметом окремого цілісного аналізу.

**Мета статті** – проаналізувати погляди Я.П. Ряппо на організацію професійної освіти.

Автором матеріального напрямку професійної освіти вважають англійського філософа-позитивіста, психолога і педагога Г. Спенсера (1820–1903 рр.) [8, с. 84]. Завдання професійної школи, на його думку, полягає в тому, щоб озброїти людину знаннями, пов'язаними з основними видами її діяльності. Беззаперечно позитивним у його поглядах було те, що він відстоював ідею реальної освіти, виховання людини, підготовленої до життя. Г. Спенсер вимагав, щоб зміст і методика навчання відповідали принципу наступності, щоб навчання йшло від простого до складного, від

конкретного до абстрактного, від практики до теорії. Як і Ж-Ж. Руссо, Г. Спенсер вважав за необхідне ставити учня в становище дослідника, вчити його робити самостійні висновки [8, с. 141]. Поява концептуальних ідей Г. Спенсера була об'єктивно зумовлена процесом розвитку капіталістичних відносин, науки й техніки, машинного виробництва. Ці ідеї були новими та прогресивними, мали потужний позитивний потенціал розвитку освіти.

Ідеї Г. Спенсера про розвиток професійної освіти, пов'язаної з потребами життя, здобували широку підтримку в УСРР. Велику підтримку та подальший теоретичний розвиток ці ідеї набули в працях керівників Наркомосу УСРР Г.Ф. Гринька та Я.П. Ряппо.

Це стосується, насамперед, матеріального підходу до освіти, запровадження професійного напрямку її розвитку, поєднання в ранньому віці загальної освіти з професійною, спрямованості навчання на підготовку дитини до потреб реального життя, заміни авторитарної педагогіки на педагогіку співробітництва, задоволення економічних потреб дитини та її соціальний захист, розроблення нових форм організації дитячого колективу тощо.

З'ясовано, що в Програмі РКП(б) передбачалося знайомити в теорії та на практиці учнів загальної школи “з усіма головними галузями виробництва” та проводити “тісний зв'язок навчання із суспільно-продуктивною працею” [3, с.47].

Значне погіршення економічного становища в Україні, з одного боку, і прихід до керівництва Наркомосом Г.Ф. Гринька та його прибічника Я.П. Ряппо – з іншого, привели до того, що на початку 1920 р. концепція та модель професійної освіти були радикально переглянуті на основі нового матеріального напрямку, спрямованого на виховання людини з професійною освітою, підготовленої до потреб реального життя.

Загальноосвітня спрямованість освіти замінювалася професійною. Професійна підготовка починалась у ранньому віці та поєднувалась із загальною освітою. Принцип політехнізму за ініціативи Я.П. Ряппо відкладався на майбутнє та розглядався як перспективна мета [5, с. 24]. Але перехід до політехнічної освіти повинен був здійснитися не від загальної, а від професійної.

Єдина трудова школа обмежувалася семирічкою та передбачала паралельну професійну спеціалізацію, починаючи з п'ятого класу. Над школою-семирічкою будувалася дворічна професійна школа, яка була покликана замінити старші класи єдиної трудової школи, поєднати загальну освіту з професійною, забезпечити надання спеціальної підготовки в ранньому віці. Спочатку Я.П. Ряппо пропонував замінити загальну школу навчальним дитячим будинком, оскільки в досліджуваний період сім'я переживала соціокультурну кризу й не вирішувала виховних завдань [6, с. 23].

У розробленій за участю Я.П. Ряппо моделі підготовки спеціалістів з вищою освітою замість університетів створювалися вузькопрофільні

інститути, паралельно з якими функціонували технікуми, які вважалися базовим типом вищого навчального закладу. Модель освіти в УСРР передбачала наявність паралельної допоміжної гілки: чотирирічка – школи учнівства різних типів – вечірній робітничий технікум, створювалися безпосередньо на виробництві [7].

Розробку альтернативної концепції та моделі освіти в УСРР керівництво Наркомосу мотивувало намаганням наблизити систему освіти до реалій життя й потреб економіки; посиленнями на досвід Німеччини та США у підготовці спеціалістів; відірваністю від життя старої загальної школи.

У 1920–1922 рр. прибічники матеріального підходу визнали необхідність переходу в майбутньому до політехнічного принципу навчання й гарантували загальноосвітню підготовку дітей на рівні семирічки.

Незважаючи на те, що концептуальний підхід Наркомосу України відверто страждав лівим радикалізмом стосовно школи як форми організації навчального, виховного та трудового процесів, а також надмірною захопленістю вузькопрофільною підготовкою спеціалістів, що шкодило здобуттю загальноосвітніх знань, він мав суттєві переваги та багато в чому був доцільним. Такий підхід мав потенціал розвитку професійної школи в майбутньому, про що свідчать сучасні проблеми оновлення професійно-технічної освіти в Україні, узгодження програм підготовки з вимогами ринкової економіки. На відміну від концепції освіти РСФРР, український варіант був більш реалістичним, враховував регіональну та національну специфіку. Концепція освіти в УСРР мала чітку соціальну спрямованість. Відкриті, денні, навчальні дитячі будинки, дитячі містечка, дитячі клуби, майданчики, комуни, колонії надавали соціальний захист не тільки сиротам, але й дітям, батьки яких були не в змозі прогодувати та доглядати своїх дітей. Наявність паралельної гілки в моделі освіти УСРР (чотирирічка – школи учнівства різних типів – вечірній робітничий технікум) дозволяла підлітку в п'ятнадцять років мати робочу спеціальність, гарантоване працевлаштування та можливість у майбутньому здобути вищу освіту без відриву від виробництва.

У ході вивчення матеріалів з обраної теми встановлено, що з покращенням економічної ситуації в 1923 р. Наркомос України відмовився від концептуальної ідеї заміни єдиної трудової школи навчальним дитячим будинком і зробив її базовою формою загальної освіти. Школи учнівства стали розглядатися вже не як вузькопрофільні спеціальні заклади ремісничого типу, а як навчальні заклади, що поєднують у собі загальну та професійну підготовку, де гарантувався базовий рівень знань семирічки. Наркомос України поступово розширив обсяг навчального часу на загальноосвітню та теоретичну підготовку у професійних школах, збільшивши термін навчання спочатку до трьох, а потім до чотирьох років. Це дало змогу ліквідувати ті недоліки, що мали місце в роботі навчальних закладів цього типу. Уперше в Радянському Союзі було досягнуто десятирічного

рівня загальноосвітньої підготовки (семирічка плюс професійна школа), а також оптимального поєднання загальної та спеціальної освіти в ранньому віці. Завдяки наявним профільним вертикалям вдалося досягти безперервності, послідовності й наступності професійної підготовки.

Беззаперечні успіхи української системи освіти, її ефективність, економічність та прагматизм, націленість на конкретні результати змушені були визнати не тільки в Україні. У другій половині 1920-х рр. Наркомос Росії вдався до вивчення досвіду роботи освітніх установ в Україні й почав застосовувати його в Росії. У старших класах єдиних трудових шкіл було введено виробничу спеціалізацію, у школах учнівства досягнуто оптимального поєднання загальної та професійної освіти, почалося створення перших шкіл-десятирічок [4, с. 49].

У доповіді на X сесії ЦВК СРСР 16 жовтня 1927 р. А.В. Луначарський указував на досягнення української системи освіти, виступав за впровадження десятирічки (семирічка, потім – трирічна професійна школа) й оптимальне поєднання в українській профшколі спеціальної та загальної підготовки. “Ми самі, – заявив він, – наблизились останнім часом до українського типу і ось чому. Наша дев’ятирічка не дає людину, підготовлену до життя, а дає людину, підготовлену лише на шляху освіти. Що таке взагалі освічена людина? Це дилетант і базікало. Якщо окрім загальної освіти вона не здобула ще спеціальної освіти, то нікуди не годиться” [2].

На наш погляд, українська концепція та модель освіти, розроблені Г.Ф. Гриньком і Я.П. Ряппо, удосконалені в ході практичної роботи протягом 20-х рр. ХХ ст., були оптимально прагматичними, наближеними до потреб економіки й реалій життя, вдало поєднували загальну та професійну освіту, мали чітку соціальну спрямованість, що було принципово важливим в умовах перехідного періоду. Цікаво, наприклад, що Я.П. Ряппо виступав за обов’язковий тісний зв’язок теоретичної і практичної професійної підготовки, пропонував обирати претендентів для продовження навчання й підготовки лише тих студентів, які за період навчання досягли конкретних результатів, мали позитивні відгуки з місця проходження практики і стажування. Але, незважаючи на це, у 1930-х рр. відбулося руйнування оригінальної, прогресивної системи освіти в УСРР. У липні 1928 р. Пленум ЦК ВКП(б) прийняв рішення про уніфікацію системи підготовки спеціалістів [3, с. 141]. Це рішення було першим кроком на шляху знищення самобутньої системи освіти, що сформувалася в УСРР протягом 20-х рр. ХХ ст., а 11 вересня 1929 р. ЦВК і РНК СРСР прийняли постанову “Про встановлення єдиної системи індустріально-технічної освіти” [3, с. 170].

**Висновки.** Сьогодні значення досвіду Я.П. Ряппо щодо створення моделі професійної освіти на основі матеріального підходу видаються вкрай значущими. Цей досвід дасть змогу подолати серйозні недоліки професійної освіти, такі як невідповідність якості професійної освіти сучасним технологіям виробництва; поглиблення структурних диспропорцій

у підготовці робітників і попиту на них на ринку праці; неефективність механізму управління та фінансування професійної освіти.

Оновлення системи вищої професійної освіти, що вже має позитивні результати, частково враховує досвід концепції та моделі освіти 1920-х рр.: уведення ступенів навчання, надання технікумам статусу вищої школи, забезпечення професійної наступності на різних стадіях навчання тощо. У зв'язку зі значним скороченням мережі професійно-технічних училищ, на наш погляд, слід творчо використати досвід організації професійних шкіл, які б надавали випускникам у віці 16 років загальну освіту та певну спеціальність за економічно вигідним профільним спрямуванням (бухгалтера, програміста, продавця тощо). У сучасних економічних умовах для багатьох сімей фактор ранньої спеціалізації є єдиним законним шляхом забезпечити молоді гідне життя. Раннє поєднання загальної та спеціальної освіти дасть змогу заощадити певну частину бюджетних коштів.

Подальшого вивчення потребують питання використання історичного досвіду забезпечення якості професійно-технічної освіти через стажування й відновлення професійних характеристик учнів; модернізації управління професійно-технічною освітою; підвищення престижності робітничих професій.

### **Література**

1. Гринько Г.Ф. Очередные задачи советского строительства в области просвещения / Г.Ф. Гринько. – Харьков, 1920. – 126 с.
2. Луначарский А.В. Десять лет культурного строительства в стране рабочих и крестьян / А.В. Луначарский. – М. ; Л., 1977. – С. 12–18.
3. Народное образование в СССР : сб.: 1917–1973 гг. – М., 1974. – 334 с.
4. Програма Російської комуністичної партії (більшовиків). КПРС в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК: 1917–1924. – К., 1979. – Т. 2. – С. 37–58.
5. Ряппо Я.П. В защиту советской высшей школы / Я.П. Ряппо. – Харьков, 1923. – 35 с.
6. Ряппо Я.П. Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924) / Я.П. Ряппо. – Харьков, 1925. – 145 с.
7. Ряппо Я.П. У чому головні розбіжності між системами народної освіти УСРР і РСФРР / Я.П. Ряппо // Наука і освіта. – 1929. – 24 березня. – С. 2.
8. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике. – М. : ВЛАДОС, 2004. – С. 112–124.

## РОЛЬ ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ХІХ ст. У РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО СУСПІЛЬНОГО РУХУ

Проблеми організації вищої освіти та роль університетів у суспільних процесах завжди посідали особливе місце. Окремі аспекти були висвітлені ще в дореволюційних історичних дослідженнях: Д.І. Багалія, М.О. Лавровського, В.С. Іконнікова, продовжені в радянські часи А.С. Бутягиним, С.І. Зінов'євим, Ю.А. Султановим та ін. Наприкінці ХХ ст. з'явилися праці І.П. Важинського, О.В. Глушман, Н.М. Дем'яненко, Н.С. Ладижець, С.І. Посохова та ін. Особливе місце займають ґрунтовні праці А.М. Алексюка, В.І. Бондаря, В.М. Галузинського, М.Б. Євтуха, О.Г. Мороза та інших з педагогіки вищої школи. Однак аналізу проблеми впливу університетської колегіальності на розвиток студентського суспільного руху у ХІХ ст. здійснено не було.

*Мета статті* –проаналізувати вплив університетів як освітньо-демократичної моделі на формування й розвиток студентських суспільних процесів.

Проблеми становлення системи вітчизняної вищої освіти, університетської науки невід'ємно пов'язані з питаннями розвитку ідей колегіальності та автономії університетів, які завжди були визначальними факторами характеру університетської діяльності, формування певних університетських традицій. Вітчизняні університети завжди вирізнялися особливою атмосферою, яка й визначала характер поведінки студентів та викладачів, відносини між ними, специфіку викладання, особливості керівництва.

З прийняттям першого Загального Статуту Російських імператорських університетів (1804 р.), яким було офіційно визначено навчальний та адміністративний устрій університетів Російської імперії, було проголошено університетську автономію. Університетську автономію того часу трактували як свободу від державного керівництва й контролю, вона передбачала виборність ректора, проректорів, професорів шляхом таємного голосування, самостійність у затвердженні вчених ступенів, відкритті кафедр тощо. Професорам було надано право читати авторські курси, базуючись на заявлених власних наукових працях (або працях іншого відомого вченого). Вони зобов'язувалися лише доповісти про це вченій раді та врахувати зроблені колегами зауваження [12].

Необхідно відзначити, що на різних етапах університетської історії ідея автономії та колегіальності не завжди була чітко сформульована й не завжди була офіційно визнана, переваги університетського життя та традиції бачились по-різному. Проте у свідомості професорів і студентів, а також у суспільній думці в цілому університет залишався певним острівцем (символом) свободи.

Як зазначав С.І. Посохов у дослідженні, присвяченому Харківському університету: "...всюди ми будемо знаходити ці прояви "університет-

ського духу”, а точніше духу університетської свободи, нероздільно з “університетською автономією” [9].

Питання університетської автономії завжди були в центрі уваги дослідників. Уже в дореволюційній публіцистиці можна знайти протилежні думки як про сутність університетської автономії, різні підходи щодо висвітлення факту її існування, ролі та значення. Розбіжність поглядів зумовлювалася переважно тим, що питання університетської автономії досліджувалися в контексті різних наукових проблем, і проектувалися на різні соціальні та політичні моделі. Проте здебільшого вони визначалися розумінням механізмів взаємодії суспільства й університету, самостійності виконання певних соціальних функцій останнім.

Одним з перших питання колегіальності розглядав М.І. Пирогов. Він зазначав: “Безперечні переваги колегіального начала в тому, що воно надає максимум шансів для відомої розумної діяльності, підтримує в людях прагнення досягти загальної користі та ліквідує особисте свавілля” [8, с. 330]. На думку М.І. Пирогова, університетська автономія сприяла суспільному розвитку, оскільки підтримувала ініціативу та надавала активності так званим “прогресистам” (ті, хто опікувався суспільними проблемами, протистояли байдужим та інертним захисникам особистих інтересів).

Професор Харківського університету Д.І. Каченовський (1827–1872 рр.), один з активних учасників дискусії з “університетського питання”, писав, що “колегіальний устрій являв собою більш тверду огорожу проти сваволі, ніж устрій бюрократичний, який узагалі не зручний для народної освіти” [4, с. 347]. Він підкреслював, що ніякі заходи уряду не замінять самостійності вчених, яка саме й надає внутрішньому життю університету особливого змісту, “чим більше обмежувались права та влада колегій, чим менше уряд довіряв їм, тим скоріше та глибше падали університети” [4, с. 354, 358].

У Харківському університеті такий погляд домінував протягом усього XIX ст. Щоб переконатися в цьому, досить прочитати думку Ради університету 1901 р.: “Справжній суто бюрократичний устрій університетів – не нормальний... Лише колегіальне начало з автономією не можуть зруйнувати цю шкідливу штучну перешкоду (між студентами та професорами), підвищити науковий рівень університетів і моральний авторитет професорів” [7, с. 2–3].

Важливим компонентом університетської автономії є самостійність в організації навчального процесу та науково-дослідної роботи. Вважалося, що свобода, як складова будь-якої етики, була притаманна університетам, а розумова свобода характеризувала всі сфери університетського життя [5, с. 130]. Університети повставали проти будь-яких форм дискримінації та обмежень. Так, професори Харківського університету виступили проти обов’язкового відвідування студентами лекцій, за дозвіл студентського одруження, за дозвіл жінкам бути слухачками, за створення студентських ор-



ганізацій. Університет фактично ігнорував положення про процентну норму для євреїв.

Вільнодумство в ліберальному дусі було характерним для багатьох професорських лекцій [9, с. 82]. Пропонувалося багато проектів для забезпечення академічної свободи – від радикальних (зокрема, на думку М.І. Костомарова, було необхідно відмовитися від студентства, замінивши його вільними слухачами) до ліберальних (результатом стало введення у 1906 р. так званої предметної системи, коли студенти не переходили з курсу на курс, а на свій вибір складали ті чи інші предмети, як це пропонувала гумбольдтівська модель) [9, с. 82].

Проте, на думку вчених, колегіальність вимагала й системи певних вимог. Так, М.І. Пирогов вважав, що “колегіальне начало потребує не лише розвитку, але й розвиненості”. Він із жалем зазначав, що університет його часу “лише на ім’я колегія”, “щось схоже на корпорацію”, тут немає загальної думки і водночас широко розповсюджені “недуги” – непотизм, апатія, формалізм [8, с. 322, 332].

Однією з основних причин гальмування процесів автономії та колегіальності була неможливість гармонізувати ідеї автономності із централізованою структурою влади. М.І. Пирогов, зокрема, вказував на складність завдання зробити університет менш бюрократичним, поставити поза бюрократичним устроєм. З метою подолання перешкод і труднощів він вважав необхідним дотримуватися права корпорації на свободу думки та слова, зробити університет децентралізованим, залишити для міністерства лише контроль за ходом самоврядування. Заслуговує на увагу думка М.І. Пирогова щодо системи прав децентралізованого самоврядування університету:

1. Право розпоряджатися бюджетом, “розподіляти його відповідно до потреб”.
2. Право самостійно контролювати всю адміністративну складову роботи університету.
3. Право самостійно вирішувати напрям і зміст навчального процесу й наукової діяльності “в інтересах науки та освіти краю”.
4. Право брати участь у вирішенні питань “законності та правильності своїх дій безпосередньо перед вищою навчально-адміністративною інституцією”, для чого створити при міністрі комітет експертів, до складу якого запросити вчених університету [8, с. 335].

Проте існувала й протилежна точка зору, противники відносили всі університетські проблеми саме до автономії. Так, при обговоренні проекту статуту 1863 р. попечитель Харківського навчального округу Д.С. Левшин висловив сумнів щодо колегіального начала як єдиної прогресивної сили: “Кажучи послідовно, слід було б для підсилення колегіального духу ліквідувати вплив міністра на університет й надати кожному значення держави в державі, чого немає і бути не може в жодній цивілізованій країні” [4, с. 369–370]. Він вважав, що “учена каста” ледве вміє раціонально викорис-

товувати та цінити надані їй права колегіальної самостійності, а вирішальний вплив мають зазвичай кілька осіб, “які або можуть перекричати інших. або придушити їх переконання словесною діалектикою” [4, с. 371].

У наступні роки критики колегіального начала були більш категоричними в своїх оцінках. Так М.А. Любимов порівнював професорів із чиновниками [6, с. 4]. Він характеризував діючу систему (за статутом 1863 р.) як “систему управління потроху всіма і ніким”, “систему загальної невідповідальності” [6, с. 10]. На думку Н.П. Гилярова-Платонова, самоврядування “здатне тільки вести до вузької корпоративної винятковості, до кумівства, до розвитку особистих інтриг, а не до процвітання науки” [6, с. 8].

В.М. Пуришкевич ще більш критично оцінював автономію університетів. Він писав слово “автономія” в лапках, говорив про “горезвісну автономію” і вважав, що саме автономія призвела до розпаду університету [9, с. 80]. Проте таких поглядів дотримувалась меншість. Не буде перебільшенням сказати, що за колегіальність висловлювалась університетська більшість.

Таким чином, університети як моделі колегіальності та автономії концентрували демократичні настрої суспільства. Саме тому в центрі особливої уваги уряду завжди були статuti, особливо ті їхні параграфи, які визначили порядок управління університетами та межі університетського самоврядування. Постійно виявлялося прагнення обмежити права й автономію університетів, органічно вписати їх до адміністративно-бюрократичної системи країни, щоб вони не відрізнялися від інших державних закладів.

Особливу увагу уряд приділяв студентству, намагаючись контролювати його настрої, обмежити прагнення до спілкування та взаємодії в різних формах соціальної активності. Вища школа була тією ланкою, за допомогою якої держава могла контролювати всі складові життя студентської молоді, сприяючи цим самим обмеженню їх політичної активності. Влада намагалася регламентувати студентську активність, проконтролювати її діяльність.

Як свідчать історико-педагогічні джерела [1–5; 9–11], під пильний нагляд держави студенти потрапляли з моменту їх вступу до навчального закладу. Одним із засобів впливу на поведінку та життя студентів, царський уряд вбачав чітке регулювання правовими нормами, зафіксованими в різноманітних нормативно-правових та інших документах офіційного характеру. Положення, які були сформовані як у документах, що видавалися на рівні Міністерства народної освіти, так і внутрішньоуніверситетського походження, до найменших дрібниць регламентували не лише хід навчального процесу, а й контролювали поведінку вихованців за його межами [3].

Як відомо, головним нормативним документом університету був Статут. Саме згідно з його положеннями проводився контроль за навчальною діяльністю студентів, визначався їх правовий статус, регулювалася

поведінка та внутрішній розпорядок в університеті. У свою чергу, на основі чинних положень, визначених Статутом, склалися й інші документи нормативного характеру, такі як правила для студентів. Вони більш детально конкретизували та визначали права й обов'язки студентів.

Політика уряду в галузі вищої освіти виходила з вимог ізолювати університети від проникнення західних ідей, підпорядковувати духовне життя студентства суворому правилу С.С. Уварова міністра народної освіти “православ'я, самодержавство, народність” [1, с. 19].

Саме цей постулат набув втілення в Статуті від 1835 р., який був призначений для Московського, Санкт-Петербурзького, Казанського та Харківського університетів. У цілому статут відіграв велику роль в успіхах вітчизняної освіти, яка продемонструвала великі досягнення та характеризувалися плідною діяльністю в наступні роки. Проте в полі обмеження свобод та демократичних процесів в університетах статут підтримував попередні позиції, він розширював адміністративний нагляд за студентами, зобов'язував їх носити форму, контролював громадську діяльність.

Після революційних подій у Західній Європі в середині 40-х рр. XIX ст. розвиток університетів та системи вищої освіти почав гальмуватися. Уряд бачив в університетах небезпечні осередки вільнодумства й доклав великих зусиль, щоб обмежити їх діяльність. Поворот в університетській політиці почався з 1846–1847 рр. і був пов'язаний з подіями в Київському й Харківському університетах, де були виявлені конспіративні студентські організації поляків та українців. Імператорським наказами в університетах скасовувалися певні університетські свободи, скорчували вибірність, посилювали поліцейський нагляд. Поступово громадська діяльність в університетах згасала [1, с. 23].

Із середини 50-х рр. XIX ст. в університетах відобразилася загальна політика соціальних змін і перетворень тих років: перебудова студентського життя, зміни викладацького складу, скасування обмежень для студентства. Було дозволено носити форму лише в університетах. Студентські гуртки вирішували лише внутрішньоуніверситетські справи: диспути, спори, обговорення, колективні читання, спільна підготовка до іспитів. Студентські зібрання проходили переважно у формі спільного чаювання та виконання ліричних пісень. Перші студентські сходки в університетах кінця 50-х рр. XIX ст. були присвячені академічним питанням, випуску збірників студентських робіт тощо.

У наступні роки студентський рух став більш активним та поширеним. Студентство все більш активно брало участь у громадських процесах, політичному житті.

Результатом стало видання 21.07.1861 р. міністром Є.В. Путятіним циркуляру, який забороняв студентські організації. За порушення дисципліни накладалося покарання, навіть відрахування з числа студентів. Циркуляр викликав незадоволення з боку студентів, уже восени 1861 р. пройшли студентські хвилювання, відбулися маніфестації та демонстрації, які

вже мали політичний характер. Навіть довелося тимчасово закрити Санкт-Петербурзький університет до прийняття нового статуту [1, с. 26–27].

З Петербургу хвиля студентського незадоволення перекинулася й на інші міста. У Києві та Харкові також пройшли студентські зворушення, Казанський університет також було закрито. Міністр Є.В. Путятін писав шефу жандармів: “...студенти під впливом деяких професорів стали розглядати університети не як навчальні заклади для вищої освіти, а як заклади, де повинні формуватися ідеї про краще керівництво державою, а самих себе – як діячів, які покликані відіграти роль у політичному житті Росії” [1, с. 27].

Студентський рух вплинув на загальну ситуацію в країні, ініціював процес підготовки та проведення реформ не лише в академічній сфері, викликав певні кадрові перетворення. Наприкінці 1861 р. гостро постало питання про університетську реформу. Статут 1863 р. поновив університетську автономію, сприяв певному прогресу університетів як центрів науки та освіти, розширив права професорської колегії.

Статут 1884 р. кардинально змінив студентське життя, яке потрапило під постійний інспекторський контроль [1, с. 32]. Згідно з новим університетським статутом від 1884 р.: було заборонено будь-які зібрання студентів, навіть для самоосвіти й поза стінами університету; були розширені повноваження університетської інспекції в нагляді за студентами [10].

**Висновки.** Таким чином, у досліджуваній період університети були своєрідними центрами досить бурного та яскравого політичного життя, яке ознаменувалося посиленням студентського суспільного руху. Студентство, яке об’єднувало кращі, прогресивні, інтелектуальні сили молоді, виховане на ідеях автономії й колегіальності, виступало проти порушень та ущемлення університетських традицій. Однією з причин студентських виступів була відсутність у студентів прав, неможливість спілкування в університеті в позааудиторний час, контроль за ними з боку поліції та університетської інспекції.

### **Література**

1. Аврус А.И. История российских университетов: очерки / А.И. Аврус ; Моск. обществ. научн. фонд. – М., 2001. – 86 с.
2. Гиляров-Платонов Н.П. Университетский вопрос / Н.П. Гиляров-Платонов. – СПб., 1903.
3. Заключение Совета Харьковского университета о правилах для студентов и об инструкции для инспекции. – Б. м., Б. д.
4. Замечания на проект общего устава императорских российских университетов. – СПб., 1962. – Ч. 1.
5. Из университетской жизни // Вестник воспитания. – 1906. – № 6 (17).
6. Любимов Н.А. Мой вклад. Статьи, записки, чтения, заметки / Н.А. Любимов. – М., 1881. – Т. 1.

7. Ответ Совета Императорского Харьковского университета на вопросы, предложенные Министерством народного просвещения об изменении устава 1884 года. – Х., 1901.

8. Пирогов Н.И. Университетский вопрос / Н.И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения. – М., 1985.

9. Посохов С.І. Образи університетської автономії в російській публіцистиці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. / С.І. Посохов // Харківський історіографічний збірник. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2004. – Вип. 7. – С. 77–83.

10. Ротмистров А.Н. Сравнительный анализ факторов студенческого протестного движения в России на рубеже ХІХ–ХХ веков и в начале ХХІ века / А.Н. Ротмистров // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 1. – С. 36–41.

11. Чигирик І.І. Матрикул як джерело вивчення правового статусу студентства університету Св. Володимира / І.І. Чигирик // Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України. – 2010. – № 3. – С. 116–124.

12. Дем'яненко Н. Автономія університету: ретроспектива, модернізація / Н. Дем'яненко // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 42–49.

ПРИХОДЧЕНКО К.І.

## ДУХОВНО-МЕНТАЛЬНИЙ АСПЕКТ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

У процесі формування українського етносу світоглядні функції в суспільстві виконувала, насамперед, релігія. Монастирі, церкви були освітніми центрами в Україні. Християнство в українських землях почало розповсюджуватися ще задовго до його перетворення на державну релігію. Християнізація наших предків започаткувала їх бурхливий духовний розвиток.

*Мета статті* – розглянути наукові джерела з означуваною тематикою; виокремити суттєві переваги навчання в монастирських, братських школах порівняно з елементарними навчальними школами; подати характеристику навчальних закладів, що надавали можливість здобути вищу освіту; розглянути релігійні вірування на українських землях.

Роль церкви в Україні як освітнього центру вивчали Д. Дорошенко, І. Крип'якевич, А. Лотоцький, І. Огієнко, В. Шевчук та ін. [1–6]. Вони досліджували найархаїчніший тип історичного оповідання, так зване житіє – художньо написану документальну біографію Святого, того чи іншого історичного діяча, якого також причисляли до лику святих. Саме твори такого жанру були найпоширенішими в навчальних книгах, за якими оволодівали грамотою в монастирських школах, братських школах та елементарних школах. В.В. Зеньковський, Є.В. Шестун, Т.Д. Тхоржевська торкаються проблеми виховання у світлі християнської антропології, православних традицій духовно-морального становлення людини, православної

моралі [7–12]. О. Вишневський, І. Ільїн, В. Янів, Я. Ярема підносять проблему релігії та релігійного виховання як шлях до духовного оновлення з етнопсихологічного боку та в культурно-історичних вимірах [13–16]. Заслуговують на увагу погляди видатного українського педагога Г. Ващенко на проблему духовності. Це, перш за все, Бог і Батьківщина [17–18]. Вихованню християнських моральних цінностей як концептуальних засад формування духовності особистості приділяє увагу О. Сухомлинська, Т. Путківська, Л. Пролєєв [19–21].

Найосвіченішою верствою суспільства було духовенство. Про них уклалися зібрання – патерики. Оповідання “Києво-Печерського Патерика” використовують поетику життя, тобто біографію того чи іншого ченця, і поетику легенди. Серед редакцій названої збірки визначаються Арсенівська 1406 р., Касянівська 1460–1462 рр. Патерик – це зібрання повчальних оповідань про отців церкви. Біографічне оповідання мало в нашій літературі свою історію та свій розвиток. У процесі формування українського етносу світоглядні функції в суспільстві виконувала, насамперед, релігія. Релігійні уявлення накладали свій відбиток на естетичні смаки й морально-етичні уподобання, впливали на жанрову структуру художньої культури. Головними культурними осередками були монастирі, церкви. У них зосереджувались освічені люди, велося літописання, переписувалися й перекладалися книги. Найбільш освіченим в Україні на той час було духовенство, в руках якого зосереджувалися школи. Зупинимося на характеристиці деяких з них. Це були школи грамоти, монастирські школи, братські школи. Найпочесніше місце в них займали заняття з традиційного монументального малярства, яке ставило за мету навчити розписувати церкви канонічними сюжетами, іконостаси, іконописи, в яких було б втілено душу українського народу, його національну свідомість, глибину сприйняття християнської віри, силу та мудрість традицій.

Ще до прийняття християнства Київська Україна-Русь мала язичницькі школи грамоти, які задовольняли потреби держави в грамотних людях та поширенні писемності. Досить високою була грамотність не тільки киян, а й усіх першоукраїнців, бо писемність, освіта, загальна культура та духовність сприяли еволюційному процесові виховання підростаючого покоління. Такі грандіозні досягнення об’єктивно впливали на розвиток школи, освіти й народно-педагогічних уявлень різних верств населення.

Краще, ніж у школах грамоти, було поставлене навчання в монастирських школах. Вони створювалися при монастирях, великих соборах і поділялися на зовнішні та внутрішні. У перших навчалися миряни, а в других – майбутні ченці, священнослужителі. Вивчалось “сім вільних мистецтв” – класичний середньовічний підхід до школи, що мав прямий і безпосередній зв’язок з надбанням античної освіти. Монастирські школи Русі значно випередили європейські країни, побудувавши навчання й виховання своїх учнів (слухачів) у раціонально-практичному ключі. У Києво-Печерській монастирській школі, наприклад, навчання здійснювалося ме-

тодами систематичних настанов, повчань з окремих тем християнського вчення, після чого Феодосій і його найбільш освічені помічники проводили обговорення.

Під церковною опікою гуртувалися братські школи, розвивалися письменство й мистецтво. Уже на початку XIX ст. визначалися два типи шкіл: нижчі школи грамоти й елементарні школи “учіння книжного”. Нижчі школи грамоти здебільшого відкривалися при церквах, а також утримувалися світськими людьми. У нижчих школах діти навчалися за спрощеним 32 буквеним алфавітом, використовуючи Євангеліє, Псалтир, молитослів, Апостол та інші богослужбні книги. Розшифровка учнівських грамот показує, що навчання розпочиналося з вивчення азбуки-буквиці. Учні заучували 53 склади: ба, оа, га, бе, не, ге та ін. Спочатку останні вивчалися повторенням за вчителем, потім виконували вправи на навощених нашептах, а пізніше на твердій березовій корі, згодом училися читати спеціальні навчальні тексти.

У монастирі було створено умови для розвитку творчості таких видатних діячів давньоруської культури, як: історик Нестор, художник Алімпій, лікар Агапій. Завдяки талановитим церковним художникам маємо такі багатопланові за сюжетом ікони, як: “Страсті Христові”, “Страшний суд”, “Різдво Христове”, “Жертвоприношення Авраама”, “Архангел Мисаїл”, “Юрій – змієборець”, “Покрова” та ін. З-під пензля іконописців виходили твори, співзвучні часові й середовищу, якому вони призначалися. Вони наслідували традиційну іконографію й одночасно подавали власну інтерпретацію твору. Слід також сказати, що першу жіночу школу в Європі в 1086 р. при Київському Андріївському монастирі заснувала Анна, онука Ярослава Мудрого. Прийняття християнства, утвердження єдиної церкви сприяло створенню першої вітчизняної системи народної освіти, до якої увійшли школи грамоти, монастирські школи та школи “учіння книжного” при княжих дворах. Аналіз здобутків Київської Русі в галузі освіти XI – першої половини XIII ст. утверджує формування гуманістичної педагогіки, яка стала вершиною європейської педагогічної культури. Суть її зводилася до таких ідей, концепцій, принципів:

- вчити дітей любові, людяності, творінню добра, працьовитості, поваги до людей, постійного навчання, міцного запам’ятовування і створення раніше вивченого, виявлення самостійності в навчанні (Володимир Мономах);

- верховенство розуму над почуттям (Климент Смолятич, Данило Заточник, митрополит Никифор);

- джерелом добра та зла є життєвий досвід і розум людини (Кирило Туровський);

- некористолюбства, засудження примхливості (Климент Смолятич);

– усунення соціальних суперечностей між бідними й багатими шляхом прищеплення молоді християнської моралі, загальної любові та взаємного всепрощення (Ізборник Святослава 1076 р.);

– єдності рідної землі, її захисту від ворогів, безкорисливого служіння Батьківщині (Володимир Мономах – “Довчання”, Нестор – “Повість врем’яних літ”, “Слово про похід Ігоря”);

– свідомого засвоєння знань, “коли читаєш, не квапся переходити до іншого розділу, але задумайся, про що говорять книги” (Ізборник Святослава 1076 р.);

– наставницької ролі книги – “Велика – бо користь буває чоловікові від науки книжної, бо книги вказують нам і навчають нас, як іти шляхом покаяння і мудрості, і стриманість здобуємо із слів книжних” (Нестор – “Повість врем’яних літ”).

На фоні духовної культури українського народу виділяється постать визначного церковного й культурного діяча, теолога та реформатора, вченого й організатора української вищої школи Петра Могили (1597–1647 рр.). Він був нащадком молдавської княжої династії, спорідненої з українськими й польськими аристократичними родами.

Петро Могила виховувався в Україні під керівництвом учителів Львівської братської школи. Вищу освіту здобув у Західній Європі, де студював теологію. Як архімандрит Києво-Печерської лаври, він 1627 р. був висвячений на єпископа у Львові, потім протягом чотирнадцяти років перебував на посаді київського митрополита. Його діяльність охоплює широкі сфери церковного й культурного життя того періоду історії України, який по праву можна назвати Могилянською добою. Він є автором ряду книг (“Євангеліє учительне”, 1616 р., “Анфологійон”, 1636 р.), численних полемічних проповідей.

П. Могила, будучи архімандритом Києво-Печерського монастиря, у 1629 р. склав “Літургарійон, або Служебник”, в якому подано текст літургії та інших молитов, обрядових звичаїв, властивих тільки українській церкві. Разом з ігуменом цього ж монастиря І. Трохимовичем П. Могила був співавтором епохального твору цієї доби “Православне ісповідання віри”. Цей Катехізіс подає основи віри православної церкви, очищеної від чужих впливів. За проведену роботу П. Могила був нагороджений ступенем доктора богословських наук. Цей твір був поширений також і серед неправославних християнських аналогів, а в Україні залишився єдиним підручником у навчанні віри аж до XIX ст. Крім того, П. Могила був автором “Требника”, в якому описано порядок богослужінь, пов’язаних з різними обставинами: на випадок недуги, неврожаю, посвячення нової хати тощо.

П. Могила доклав багато зусиль для піднесення Київського Богоявленського братства. Він провів реформу Київської братської школи на зразок західноєвропейських колегій, і з того часу вона стала називатися Києво-Могилянською академією. Навколо академії він згуртував визначних учених-теологів. Столицю України Київ називали тоді Могилянськими



Атенами. За рахунок прибутків монастирів організував перебудову церкви Київської Софії і Спаса та провів розкопки руїн Десятинної церкви.

Освіта й шкільництво в Україні тісно пов'язані з розвитком друкарської справи. Епохальний винахід друку в Європі започаткував німецький винахідник Й. Гутенберг, який у 40-х рр. XV ст. розробив технологію друкарського процесу. Він винайшов спосіб виготовлення друкарських форм із застосуванням рухомих літер і сконструював друкарський прес. Цей винахід швидко поширився на всі країни Західної Європи. В XV ст. перші друкарні виникають у великих слов'янських містах – Празі та Кракові, а з початком XVI ст. – на українсько-білоруських та литовських землях. Точна дата початку книгодрукування на українських землях нам невідома. Дослідники тривалий час дотримувалися думки, що першою друкованою книгою був “Апостол”, виданий у Львові Іваном Федоровим у 1574 р. Разом із Петром Мстиславцем вони заснували у 1564 р. друкарню в Москві, де видали “Апостол”, а в 1565 р. “Часовник” для церковних потреб. Однак діяльність першодрукарів у Москві тривала недовго. Переслідувані владою світською та духовною, вони змушені були виїхати у Велике Князівство Литовське.

Тут, у маєтку литовського гетьмана Г. Ходкевича, нащадка давнього українського роду, в м. Заблудові друкарі видали в 1568–1569 рр. “Євангеліє учительне” і “Псалтир”. Після того їх шляхи розійшлися: Петро Мстиславець переїхав до Вільна та з допомогою міщан Кузьми й Луки Мамоничів відкрив друкарню, де було видано “Євангеліє” (1576 р.) і “Псалтир” (1576 р.). У свою чергу, І. Федоров у Заблудові опублікував “Псалтир з часословцем” (1570 р.). На цьому Заблудівська друкарня припинила свою діяльність. Наприкінці 1572 р. Іван Федоров переїхав до Львова – важливого на той час економічного й культурного центру України.

Тут за допомогою міщан він заснував друкарню й у 1574 р. видав “Апостол” і “Буквар”, “Азбуку”. Вихід у світ “Апостола” – знаменна подія в історії української культури. Ця книга сприяла розвитку українського письменства, яке відіграло важливу роль у захисті української національної церкви й національної справи взагалі. Наприкінці львівського видання “Апостола” І. Федоров помістив герб Львова і свій власний герб, що був своєрідним екслібрисом знаменитого друкаря. У післямові до “Букваря” він писав, що мав намір подбати і про видання інших потрібних книг. Це йому вдалося здійснити за допомогою князя К. Острозького в м. Острозі. Він надрукував “Буквар” (1578 р.) для потреб заснованої там школи, “Біблію” (1581 р.) – перше повне видання слов'янською мовою. Повернувшись до Львова в 1582 р., друкар через ряд матеріальних ускладнень не зміг продовжувати друкарсько-видавничу діяльність. Іван Федоров помер 15 грудня 1583 р. і був похований на території Онуфрійського монастиря. На його могилі вдячні львівські міщани встановили надгробок з написом: “друкованіє занедбалое обновил”. Місце поховання й надгробок не зберег-

лися, а напис дав поштовх для виникнення нових гіпотез про існування книгодрукування в Україні до Івана Федорова.

Слідом за Львівською та Острозькою друкарнями були організовані й інші, які діяли не лише в містах (Київ, Рогатин), а й у селах при монастирях (Кринос, Сірятин, Почаїв, Угерці).

Значний внесок у розвиток книгодрукування зробили С. Бузина, Т. Земка, С. Рogaля, Я. Шеліга, мандрівний друкар П. Людкевич та ін. Серед стародруків у XVI ст. з'явилися численні твори українською мовою, а також переклади з південнослов'янських оригінальних творів. Визначною пам'яткою перекладної літератури є "Пересопницьке євангеліє", перекладене з болгарської мови на слов'яно-руську Михайлом Вагилевичем із Сянока (1556–1561 рр.). Ця книга знаменита тим, що вона є найкращим зразком української мови того часу й особливо славиться своїм винятковим мистецьким оформленням.

**Висновки.** Таким чином, нами охарактеризовано освітні центри, які гуртувалися навколо церков, монастирів та інших культових споруд. Це були високодуховні осередки, які несли в маси освіту, виховання. Духовні отці виступали не тільки меценатами, а дуже часто брали активну участь в організації навчального процесу – були викладачами, створювали підручники та інші просвітницькі речі. Люди тягнулися до церкви, довіряючи слову її проповідників, і в цій вірі виховували своїх дітей. Суспільство стало морально здоровішим, гуманнішим. І в цьому пріоритетну роль відіграла церква.

### **Література**

1. Дорошенко Д.І. Нарис історії України / Д.І. Дорошенко. – Л., 1991. – 317 с.
2. Крип'якевич І.П. Історія України / І.П. Крип'якевич. – Л., 1990. – 249 с.
3. Огієнко І. Українська культура / І. Огієнко. – К., 1990. – 192 с.
4. Дерево пам'яті / [упоряд. В.О. Шевчук]. – К. : Веселка, 1990. – Вип. 1. – 607 с.
5. Історія української культури / [за заг. ред. І.П. Крип'якевича]. – К. : Либідь, 1994. – 656 с.
6. Лотоцький А. Історія України / А. Лотоцький. – Івано-Франківськ : Просвіта, 1993. – 256 с.
7. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М., 1993. – 223 с.
8. Шестун Е.В. Православные традиции духовно-нравственного становления человека (историко-теоретический аспект) : дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Шестун. – СПб., 2006. – 386 с.
9. Євнух М.Б. Педагогіка в світлі християнського вчення / М.Б. Євнух, Т.Д. Тхоржевська // Україна на порозі третього тисячоліття: духовність, наука, освіта, культура : матер. III Міжнар. Церковно-світської конф. – Тернопіль : Свято-Успенська почаївська Лавра, 1998. – С. 135–138.

10. Євнух М.Б. Питання християнського виховання дітей і молоді в історії педагогіки / М.Б. Євнух, Т.Д. Тхоржевська // Заповідь нову даю вам: “Любіть один одного” (Іоан, 13-14) : матер. Всеукр. християнської Асамблеї. – К., 1998. – С. 34–38.
11. Тхоржевська Т.Д. Православне виховання в історії педагогіки України : монографія / Т.Д. Тхоржевська. – К. : Купріянова, 2005. – 411 с.
12. Тхоржевська Т.Д. Розвиток теорії та практики виховання дітей на засадах православної моралі в історії педагогіки України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т.Д. Тхоржевська. – К., 2005. – 493 с.
13. Вишневський О. Релігія і деякі проблеми релігійного виховання в школах / О. Вишневський // Рідна школа. – 1999. – № 4. – С. 3–7.
14. Ильин И.А. Путь духовного обновления / И.А. Ильин. – М. : АСТ, 2003. – 366 с.
15. Янів В. Релігійність українців з етнопсихологічного погляду / В. Янів // Основа. – 1998. – № 30. – С. 154–162.
16. Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних вимірах / Я. Ярема // Перший педагогічний конгрес у Львові (1935) : тези, висловлювання, ідеї (до 70-річчя з часу проведення). – Л. : ЛНУ, 2005. – С. 17–18.
17. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – Т. I. – 192 с.
18. Ващенко Г.Г. Виховання волі і характеру : підручник для педагогів / Г.Г. Ващенко. – К. : Школяр, 1999. – 385 с.
19. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О.В. Сухомлинська // Цінності християнської культури як фактор морально-естетичного формування особистості. – К., 2002. – 253 с.
20. Путківська Т. Патріотизм у системі морально-духовних цінностей сучасного школяра / Т. Путківська // Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах : матер. звітної наук.-практ. конф. – К., 1999. – С. 20–25.
21. Пролеев С. Духовность и бытие человека / С. Пролеев // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 17–21.

ПРИХОДЬКО Г.І.

### **ОРИГІНАЛЬНА СИСТЕМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ А.Г. ГОТАЛОВА-ГОТЛІБА (ПОЧАТОК ХХ ст.)**

Фізичне виховання учнівської молоді є невід’ємною складовою середньої освіти України. Але в умовах сьогодення, коли здоров’я підростаючого покоління потребує дуже серйозної уваги, ця система не здатна задовольнити вимоги суспільства та потребує суттєвого вдосконалення. Чис-

ленні кроки з боку держави стабілізувати ситуацію та вивести процес фізичного виховання учнівської молоді на еволюційний шлях розвитку не дають бажаного результату. У цих умовах особливої актуальності набуває пошук путей і засобів, здатних вивести систему фізичного виховання учнівської молоді з кризового становища та надати їй розвитку необхідного динамізму.

Проблема вдосконалення системи фізичного виховання школярів привертає увагу багатьох українських учених різних галузей знань (Г. Апанасенко, В. Горащук, О. Дубогай, Т. Круцевич, О. Куц, Т. Ротерс, Л. Сущенко та ін.). Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є звернення до прогресивних надбань минулого, їх осмислення та адаптація до реалій сьогодення української школи. Різні аспекти фізичного виховання учнівської молоді в історичній ретроспективі стали предметом дослідження Я. Боднара, А. Бондар, В. Вербицького та ін. Деякі наукові праці присвячені вивченню спадщини педагогів, які розвивали ідеї створення національної системи фізичного виховання, а саме: І. Боберського (Я. Боднар, О. Вацеба, Р. Мелех, А. Сова та ін.), Т. Франка, Г. Ващенка (А. Бондар), В. Петріва (О. Вацеба). Але досі в цій системі знань залишається забагато питань, які потребують глибокого вивчення з метою творчого використання сьогодні.

**Мета статті** – на підставі вивчення публікацій поч. ХХ ст. проаналізувати оригінальну систему фізичного виховання учнівської молоді А.Г. Готалова-Готліба, створену та реалізовану в Ялтинській Олександрівській гімназії в дореволюційний період.

Одним з яскравих прикладів прогресивних починань у галузі організації фізичного виховання в середній школі є досвід Ялтинської Олександрівської гімназії – середнього навчального закладу, широко відомого на рубежі ХІХ–ХХ ст., як в Україні, так і в Російській імперії. З гімназією пов'язані імена таких відомих постатей, як: А.П. Чехов (член опікунської ради), письменник С.Я. Маршак і композитор Н.І. Харито (учні гімназії), дружина М. Горького К.П. Пешкова (вчителька гімназії) тощо.

Ініціатором інновацій щодо фізичного виховання учнів був директор гімназії Артемій Григорович Готалов-Готліб (1866–1960), який керував закладом з жовтня 1903 р. до вересня 1908 р., в наступні роки – відомий і авторитетний український історик педагогіки, який жив і працював у м. Одесі до 1960 р. [4, с. 303–307]. Дослідження показало, що Ялтинська Олександрівська гімназія поч. ХХ ст. є взірцем того, як оптимальне використання ентузіазму керівника закладу, регіональних умов, особливостей учнівського контингенту, підбору вчительських кадрів і педагогічних інновацій дало змогу організувати в умовах школи зразок цілісної системи фізичного виховання учнівської молоді.

Досвід організації фізичного виховання в Ялтинській Олександрівській гімназії, як і успіх ялтинських гімназистів на V Усесокільському зльоті, що проходив у м. Празі (1907 р.), широко висвітлювався в російській пресі, зокрема в педагогічному журналі “Російська школа” [3], що стало почат-

ком жвавого листування між директором гімназії А.Г. Готаловим-Готлібом і попечителями навчальних округів, керівниками навчальних закладів, педагогами, лікарями, командирами військових частин. Автори листів зверталися по поради та практичні рекомендації, відвідували гімназію для безпосереднього вивчення новаторського досвіду організації фізичного виховання гімназистів. Крім того, цю статтю було перекладено чеською мовою й опубліковано в журналі “Sokol” (1909 р., № 10–11).

Характеризуючи досвід гімназії, слід звернути увагу на особливості її учнівського контингенту. Порівняно з іншими середніми навчальними закладами тут навчалася велика кількість іногородніх дітей з ослабленим здоров'ям, зокрема тих, які страждали початковою формою туберкульозу та приїхали до Криму з метою реабілітації захворювання. Контингент учнів був непостійним, особливо це стосувалося старшокласників, які прибули в Ялту на один-три роки. Популярність гімназії поширювалася всією країною, завдяки чому чисельність учнів постійно зростала: в 1903 р. вона становила 260 осіб, а вже в 1908 р. – 400 осіб. Крім того, у 1905 р., після відкриття при гімназії санаторного пансіону для фізично ослаблених і хворобливих дітей, відсоток учнів цієї категорії збільшився.

З огляду на це, А.Г. Готалов-Готліб поставив за мету створити в школі умови, найбільш сприятливі для зміцнення здоров'я та фізичного розвитку дітей без шкоди для навчально-виховного процесу в цілому. Слід зазначити, що місце розташування гімназії – курортний регіон, морське узбережжя південного берега Криму – багато в чому сприяло тому, що учні практично цілий рік мали можливість займатися фізичними вправами на свіжому повітрі. Крім того, заклад знаходився в прекрасному, для того часу, будинку з гарними гігієнічними умовами, – достатком світла та повітря, раціональним розташуванням класних кабінетів, – і належало до кращих шкільних будинків Росії (зараз у цьому приміщенні знаходиться інститут “Магарач”. – *Г.П.*).

Слід відзначити, що, на відміну від більшості шкільних закладів того часу, у Ялтинській гімназії було створено гарні умови для занять фізичними вправами. По-перше, з моменту відкриття заклад мав у своєму розпорядженні невеликий відкритий ігровий майданчик. По-друге, за ініціативою А.Г. Готалова-Готліба в 1903 р. силами учнів і педагогічного колективу був підготовлений та обладнаний другий майданчик більшої площі. Причому з огляду на рельєф гористої місцевості юним “будівельникам” довелося тривалий час засипати цю територію привозною землею, вирівнюючи ухил. По-третє, до цього часу в гімназії не було гімнастичного залу, тому для занять фізичними вправами директор дозволив використати актовий зал. У гарну погоду заняття гімнастиком завжди проходили на вулиці, у негоду – у залі. З метою обладнання залу та майданчиків для занять фізичними вправами за кошти спеціального фонду гімназії в Празі було придбано та доставлено дорогі гімнастичні прилади. Істотну допомогу своїми

внесками зробили благодійники, а також самі гімназисти: значна частина інвентарю була зроблена руками саме учнів у столярній майстерні школи.

На наш погляд, варто звернути увагу й на форму одягу, у якій гімназисти поч. ХХ ст. займалися фізичними вправами. Спеціально для занять на кошти учнів у м. Празі закупилися гімнастичні костюми, що склалися з фуфайки з відкритими руками й шиєю, синіх трико зі штрипками, вузького поясу й м'яких туфель. Незважаючи на вимогу гімназії про обов'язковість для занять тільки спеціального взуття, практично всі учні придбали повний гімнастичний костюм. Для зберігання одягу та взуття учнів, а також спортивного інвентарю в гімназії було відведено спеціальне приміщення.

Своєрідно, на наш погляд, А.Г. Готалов-Готліб підійшов до вирішення кадрового питання. Протягом перших років, змінюючи один одного, у гімназії вчителями гімнастики працювали молоді вчителі, що мали, за оцінкою А.Г. Готалова-Готліба, “поверхове уявлення про предмет викладання”, результатом “педагогічної діяльності” яких було небажання учнів відвідувати уроки гімнастики та при будь-якій можливості відхилятися від них. Після тривалих пошуків у 1905 р. директор гімназії запросив на роботу авторитетного члена сокільського товариства (ім'я не встановлене. – *Г.П.*), який мав високий рівень теоретичної та практичної підготовки як із сокільської гімнастики, так і з інших гімнастичних методик, деяких видів спорту, рухливих ігор. Характеризуючи особистість учителя, Артемій Григорович писав: “Якщо приєднати сюди те, що це – людина квітучого здоров'я, середнього віку, дуже рухлива, високих моральних якостей, незвичайно сумлінний працівник, любить дітей і вміє вселити їм інтерес до гімнастики, то вийде характеристика нового викладача” [1, с. 6].

Слід відзначити, що з метою залучення такого фахівця на роботу до гімназії, з огляду на злидарське матеріальне забезпечення вчителів гімнастики тих років, директор ужив таких заходів: надав вчителю квартиру в приміщенні школи, харчування за рахунок закладу, заробітну платню в розмірі 620 руб. на рік (250 руб. з основного фонду гімназії й 370 руб. – зі спеціального). Крім цього, він підшукав учителеві додатковий заробіток, а саме приватні уроки гімнастики. Усе це гідно забезпечувало матеріальне становище вчителя та надавало можливість цілком присвятити себе педагогічній діяльності: педагог починав роботу з фізичного виховання учнів задовго до початку уроків і закінчував увечорі, організуючі їхню рухову діяльність і проводячи цікаві тематичні бесіди.

Вивчення першоджерел [1–3] показало, що, крім оптимального урахування сприятливих природних факторів і гарних гігієнічних умов, з ініціативи директора гімназії й учителя гімнастики у визначений період у життя гімназії був введений комплекс організаційних форм фізичного виховання учнів, як рухлива зміна, урок гімнастики, гімнастичне свято, заняття в гімнастичному гуртку.

Перш за все, А.Г. Готалов-Готліб у 1904 р. ініціював і одержав дозвіл керівництва навчального округу на внесення змін у режим навчального дня. Так, за рахунок скорочення тривалості уроків до 50 хвилин було збільшено другу та третю перерви до 20 та 40 хвилин відповідно. При цьому сам навчальний день залишився без змін: уроки починалися о 8.30 і закінчувалися о 14.00. На перерві після другого уроку снідали учні молодших класів, а після третього – старших. Завдяки таким нововведенням учні молодших класів одержали можливість використовувати велику 40-хвилинну перерву в рекреаційних цілях. Така щоденна рухлива перерва з включенням різних ігор проводилась під керівництвом чергового вчителя або старшокласників. Учителі та директор усіляко заохочували ігри дітей на свіжому повітрі. Крім того, після уроків чимало учнів залишалися в гімназії та на пришкольньому майданчику грали в м'яч, “бари” й інші захопливі ігри.

Дослідження показало, що не менш ретельно й комплексно в Ялтинській гімназії підійшли до розробки змісту навчальної програми та робочого плану навчального предмета “Гімнастика”. При цьому варто наголосити, що в той час у системі освіти не існувало єдиного підходу щодо змісту фізичного виховання в різних типах навчальних закладів: вказівки Міністерства народної освіти мали лише рекомендаційний характер, на практиці ж урочна форма впроваджувалась у тому випадку, якщо дозволяли умови, а навчальний матеріал використовувався такий, яким володів найчастіше професійно не підготовлений учитель.

У Ялтинській гімназії фізичне виховання, за задумом педагогів, мало вирішувати такі завдання: оздоровчі, розвивальні, виховні, а також “суспільні”, що передбачали розвиток в учнів інтересу до різних видів фізичних вправ. Основним засобом фізичного розвитку школярів було обрано сокільську гімнастику, яка, з погляду А.Г. Готалова-Готліба, “найбільш підходяща до рухливого слов’янського темпераменту російської шкільної молоді” і найбільш повно відповідає педагогічним вимогам вітчизняної школи. У сокільській гімнастиці вагоме місце посідали як вільні вправи, так і вправи на гімнастичних приладах і стройові вправи [2, с. 10]. При цьому методи викладання, складність вправ, обсяг фізичного навантаження школярів повинні були враховувати стан здоров’я, вікові особливості, умови гімназії.

До характеристики засобів фізичного виховання в гімназії слід додати, що разом із сокільською гімнастикою, рухливими іграми та стройовими вправами, у позанавчальний час розвивалися “морські види спорту”. У деяких учнів були власні яхти та шлюпки, а в 1906 р. гімназія придбала власний човен на кошти, пожертвовані одним з викладачів гімназії. Цим човном переважно користувалися діти, що мешкали в пансіоні. До засобу фізичного розвитку дітей, який широко використовувався в гімназії, педагогічний колектив відносив фізичну працю: діти займалися роботами по дереву в столярній майстерні, обладнаній у 1904 р.

Навчальна програма гімнастики складалася з двох частин: для учнів молодшого віку (“придготовчий”, 1–2 класи) і для середнього віку (3–5 класи). Відповідно до навчальної програми, у молодших класах вивчалися стройові вправи, біг, вільні вправи без предметів і вправи з гімнастичними палками, стрибки у висоту та довжину, найпростіші вправи на турніку, кільцях, сходах, “чехарда”, рухливі ігри. Зміст програми для середніх класів включала: стройові і вільні вправи без предметів і з предметами (палка, булави), на гімнастичних приладах (бруси, турнік, кільця, кінь у довжину, кінь завширшки, козел, сходи), бокс, фехтування, “піраміди та фігури”, стрибки, ігри. Зміст навчальної програми з гімнастики повною мірою відповідав дидактичним принципам доступності, систематичності та послідовності тощо. Залежно від року навчання та придбаних учнями рухових навичок, навчальний матеріал поступово ускладнювався.

Цікавий підхід, на наш погляд, використовувався педагогами Ялтинської гімназії щодо планування навчального процесу з фізичного виховання. Так, робочий план уроків гімнастики розраховувався в середньому на 30 тижнів і складався з трьох десятитижневих циклів, два уроки на кожному тижні. Засвоївши увесь навчальний матеріал циклу, учні починали його повторення. Таким чином, навчальну програму з гімнастики учні вивчали протягом року тричі. План мав детальні вказівки щодо змісту кожного уроку, кожної його частини (“зміни”).

Уроки гімнастики в Ялтинській гімназії входили до обов’язкових, проводилися 2 рази на тиждень по 50 хвилин. Однак у підготовчому й 1–5 класах вони проводилися за основним шкільним розкладом, в 6–8 класах – у позаурочний час у вигляді обов’язкових занять у гімнастичному “Сокольському гуртку”. У 1–5 класах, відповідно до розкладу, уроки планувалися на 3–4 уроках. Ніколи вони не вносились у розклад останніми уроками, що на нашу думку, свідчило про рекреаційні завданням гімнастики в період інтенсивної розумової діяльності, так і фізичного виховання в школі в цілому.

Новаторський для того часу підхід використовувався й при організації процесу навчання на уроках гімнастики. Уроки для молодших класів мали двочастинну структуру, для середніх – тричастинну. Як основний спосіб організації учнів використовувався круговий метод або “по змінах”, при якому весь клас, залежно від року навчання, розподілявся на 2–3 групи. У кожну групу призначався інструктор з-поміж найбільш досвідчених і відповідальних учнів, який стежив за правильністю виконання вправ та дисципліною в групі. Кожна група виконувала одне із запланованих завдань протягом 15 хвилин, потім, після невеликої перерви для відпочинку, робилась зміна завдання й учні переходили до нового гімнастичного приладу. На початку уроку зазвичай виконувалися вправи на приладах по групах, наприкінці, протягом 20 хвилин, – вільні, стройові вправи та ігри всім класом.



На уроках гімнастики велика увага приділялась вільним вправам, які сприяли, перш за все, загальному фізичному розвитку учнів і, з погляду педагогів, були найбільш адекватними завданням фізичного виховання в школах. Основна ідея, комплекс вправ і методика проведення практично повністю були запозичені із сокільської системи У гімназії вільні вправи нерідко поєднувались зі стройовими вправами та хореографічними рухами, виконувалися під музичний супровід і включалися до програми не тільки уроків, але й гімнастичних свят.

Вибір методів навчання гімнастиці в гімназії залежав від віку учнів і рівня їхньої фізичної підготовленості. У молодших класах переважав індивідуальний метод навчання, як інструктори залучалися вільні від уроків учні середніх і старших класів. На уроках у старшокласників переважав груповий, круговий, “змінний”, фронтальний методи, що сприяє вирішенню завдань фізичного розвитку й підвищення рухової щільності заняття. І в тих, і в інших випадках учитель гімнастики переважно виконував загальне керівництво на уроці та надавав організаційно-методичні вказівки як учням, так і інструкторам.

Цікавим, на наш погляд, є досвід Ялтинської гімназії щодо організації викладання гімнастики в старших класах. Із цією метою для учнів не молодше 14 років, які отримали дозвіл шкільного лікаря, в 1905 р. був створений шкільний гімнастичний сокільський гурток. Кількість його членів становила 70–80 осіб. Попечителем гуртка був директор гімназії А.Г. Готалов-Готліб, керівником – учитель гімнастики. Уроки гімнастики в гуртку проходили за окремим розкладом, два рази на тиждень, у позаурочний час. Принцип організації навчальних занять у гуртку був аналогічним молодшим і середнім класам. З кращих за фізичною підготовленістю учнів обиралися інструктори (10–12 осіб) і їхні помічники. Учитель гімнастики здійснював загальне керівництво навчальним процесом.

Кожне заняття гуртка мало чотиричастинну структуру. Перша частина присвячена вправам на гімнастичних приладах, у процесі яких учні, розділившись на групи, під наглядом інструктора виконували навчальні завдання. У другій частині – спільно виконували стройові та вільні вправи, а також складні ігри. У третій частині учні шикувалися у шеренгу, і вчитель, а іноді директор гімназії, робили аналіз занять учнів, давали зауваження й методичні вказівки. Остання чверть заняття відводилась на самостійну роботу учнів на гімнастичних приладах або бесіди з учителем на фізкультурну тематику. Для поглибленої підготовки інструкторів гуртка в спеціально відведений час під керівництвом учителя організовувалися додаткові заняття, де вивчалися теоретичні й практичні основи сокільської гімнастики.

За пропозицією директора гімназії, з метою найбільш чіткої організації роботи гімнастичного гуртка, учнями разом з учителем гімнастики були розроблені “Правила гімнастичного гуртка при Ялтинській гімназії” [3, с. 153–156]. Після певного корегування вони були затверджені директо-

ром закладу. Правила включали загальні положення, обов'язки гімназистів, розподіл занять, обов'язки інструкторів. У загальних положеннях вказувалися мета гуртка, керівництво, вимоги до членів гуртка (вік, фізична підготовленість, медичний огляд), можливість сплати членських внесків (одноразових або щомісячних) для придбання та ремонту гімнастичного обладнання. Згідно з Правилами, до обов'язків гімназистів входило: справне відвідування занять; беззаперечне дотримання вказівок інструкторів (усі непорозуміння вирішував учитель) і підтримання порядку на заняттях; вихід з місця проведення занять тільки з дозволу інструктора; прояв ввічливості, дружелюбності, тактовності одне до одного; у випадку грубого ставлення з боку інструктора група мала право клопотати про призначення іншого; придбання спеціального взуття, по можливості, повного гімнастичного костюма; дбайливе ставлення до матеріального майна гуртка та гімназії в цілому; відшкодування повної вартості втраченого або ушкодженого майна. У розділі "Розподіл занять" ішлося про порядок проведення занять. Крім згаданих вище, слід зазначити комплектування груп і підгруп з учнів з урахуванням рівня фізичного розвитку й набутих умінь і навичок. Тривалість одного заняття становила одну годину.

Останній розділ Правил був присвячений обов'язкам інструкторів, а саме: виконання функції помічника вчителя; керівництво окремою групою; стеження за виконанням навчальних завдань, дисципліною, постійно перебуваючи в залі; ведення щоденника обліку роботи групи та надання його, на першу вимогу, керівництву; бути в усьому прикладом для інших; участь у нарадах разом з учителем та іншими інструкторами під час обговорення питань про перехід учнів з однієї групи в іншу, складання розкладу роботи гуртка, звітування інструкторів, розгляд досягнень осередку й окремих учнів (журнал з протоколами нарад надавався директорові гімназії); спільна відповідальність за майно гуртка. Кількість інструкторів визначалася з розрахунку один інструктор на 8–10 учнів.

Підбиваючи підсумки аналізу досвіду роботи гімнастичного гуртка Ялтинської гімназії, слід зазначити, що навіть з позицій сьогодення зміст його діяльності, нестандартні форми організації навчання школярів викликають безсумнівний інтерес. Про ефективність цієї форми освітньо-виховної роботи зі школярами свідчили результати спостережень педагогічного та медичного персоналу гімназії. Так, результати лікарських досліджень засвідчили істотне покращення показників обміну речовин, статури, збільшення м'язової маси після річних регулярних занять у гуртку в гімназистів, що мали при надходженні до навчального закладу серйозні проблеми зі станом здоров'я. У дітей покращився настрій, бадьорість і життєрадісність стали постійними проявами їхнього морального стану.

Варто звернути увагу, що на противагу існуючій в обивательському середовищі думці, як у той час, так і зараз, що фізичний розвиток обернено пропорційний розумовому, заняття гімназистів у гімнастичному гуртку сприяли успішному засвоєнню інших шкільних предметів. А.Г. Готалов-

Готліб пояснював це тим, що гімнастика в гімназії спрямована на вирішення завдань всебічного гармонійного розвитку фізичних якостей учнів, оздоровлення й активний відпочинок, а не на досягнення максимального результату, як у спорті. У першоджерелах [1–3] директор гімназії наводив чимало прикладів того, як “успіхи в гімнастиці уживались з успіхами в науках”. Зверталась увага на те, що ялтинські гімназисти – інструктори гімнастики, які пройшли курс навчання в гуртку, успішно застосовували свої знання, уміння та навички на практиці як керівники рухливих ігор і гімнастичних вправ для дітей на морських пляжах Криму та як приватні викладачі гімнастики. Директор гімназії, на запит окремих учнів, видавав посвідчення, що підтверджували проходження курсу навчання сокільській гімнастиці в гуртку з переліком засвоєних умінь і навичок.

Упровадження в життя гімназії такої форми організації фізичного виховання, як гімнастичний гурток, за свідченням директора і педагогічного колективу, мало велике виховне значення. Він був однією з ланок загальної системи позакласної виховної роботи, яку А.Г. Готалов-Готліб почав створювати в гімназії з 1904 р. з метою профілактики відволікання учнів від “різнорідних зовнішніх впливів”. Крім гімнастичного гуртка, в гімназії було введено такі форми організації учнівського дозвілля науково-освітньої та рекреаційної спрямованості, як заняття співом і музикою, практичні заняття з дослідної фізики, фотографічна лабораторія, роботи з дерева в столярній майстерні, креслення, заняття з історії, російської словесності, політичної економіки із читанням рефератів. У зв’язку із цим у позанавчальний час, аж до самого вечора шкільне життя в гімназії не завмирало, а, навпаки, залучало до гімназії школярів для різноманітних занять.

Організуючи роботу гімнастичного гуртка, А.Г. Готалов-Готліб у такий спосіб на практиці прагнув реалізувати ідею про те, що фізично міцні люди без фізичних недоліків більшою мірою здатні протистояти негативному впливу зовнішнього середовища, ніж хворобливі та фізично слабкі. Тому, з одного боку, поєднання суворої дисципліни, безумовної покори старшим, а з іншого – простір для прояву особистої ініціативи, здорового товариського духу, увічливості, великодушності й люб’язності, що панували в гуртку, сприяли профілактиці в учнівському середовищі впливу таких негативних і широко розповсюджених у той неспокійний час соціальних явищ, як “політиканство школярів”, сексуальна розбещеність у вигляді “участі в лізі любові” та секті “огарків”, захоплення “порнографією, алкоголізмом”, “схильність до суїцидів” тощо. Особливо це виявилось в період 1905–1906 рр. – роки загострення політичної, економічної й соціальної нестабільності в країні. Ялта ж, як фешенебельний курорт, з його дозвільною юрбою приїжджих, розважальних закладів і курортним життям, сама по собі не була сприятливим середовищем для виховання молодого покоління.

Крім вищезгаданих організаційних форм фізичного виховання учнів у Ялтинській гімназії, завдяки невтомній діяльності її директора А.Г. Гота-

лова-Готліба, було започатковано проведення гімнастичних свят. Як свідчать матеріали дослідження [1; 2], гімнастичні свята в гімназії проводилося з “метою оцінювання досягнень учнів за відповідний період навчання, а також формування позитивного ставлення до фізичного виховання серед батьків”. Для реалізації цієї мети, для проведення першого заходу 26 жовтня 1907 р. педагогічним колективом було проведено ретельну підготовчу роботу: розроблено сценарій; спеціально для свята замовлено й отримано ноти для музичного супроводу номерів програми. Практично самостійно учні завчасно підготували майданчик у садибі гімназії: розширили територію й утрамбували землю, зробили трибуни для публіки, розвісили прапори й інші прикраси. Вхід на майданчик, оформлений у вигляді арки, прикрасили гірляндою з девізом латинською мовою “Mens sana in corpore sano” (У здоровому тілі здоровий дух. – Г.П.).

Програма гімнастичного свята складалася з трьох відділень: виступ учнів молодших класів з гімнастичними вправами з прапорами в супроводі духового оркестру; вправи юнаків – учнів старшої школи, а саме стрибки у висоту; групові вправи під керівництвом інструкторів-гімназистів на гімнастичних приладах, вправи з рушницями та ін.; після перерви – різноманітні масові вільні вправи, вправи з булавами, а також виступ дванадцяти найкращих учнів – інструкторів гімнастики з вправами на приладах: турніку, паралельних брусах. У цілому в демонстрації гімнастичних вправ узяли участь понад 100 учнів гімназії. Усі виступи проходили під супровід духового оркестру. Програма свята завершилася жвавими гімнастичними іграми.

Гімнастичне свято Ялтинської гімназії проходило в присутності численної публіки, яку вразили спритність, організованість і точність рухів виступаючих. Незвичайне для тих років святкове видовище, досягнення дітей викликали захоплення серед гостей і схвалення з боку присутніх на торжестві членів імператорської родини. Захід був докладно висвітлений у місцевій пресі. Автор нарису в коментарі висловив побажання, щоб фізичне виховання якомога швидше стало надбанням кожної середньої школи та відзначав: “Коли ми любувалися бадьорими, молодими гімнастами, які, засмагнувши, були схожими на теракотові статуетки, ми щиро раділи за молодь, що справді має право на щастя в цьому житті. Дух нового та старого часу зійшлися на цьому святі; тут, у дворі Ялтинської гімназії, віяло свіжими пахощами античного світу” [1, с. 27]. Варто звернути увагу, що такі публічні гімнастичні свята й надалі регулярно проводилися в Ялтинській гімназії один-два рази на рік.

**Висновки.** На поч. ХХ ст. А.Г. Готаловим-Готлібом було створено оригінальну систему фізичного виховання учнівської молоді, яка ґрунтувалася на антропологічному підході, гуманістичній меті, загальнопедагогічних принципах, нестандартних методах організації учнів під час занять фізичними вправами, комплексі взаємодоповнюваних організаційних форм (урок гімнастики, рухливі перерви, гімнастичний гурток і свята), авторсь-

кій навчальній програмі з предмета “Гімнастика”, засобах фізичного розвитку (сокільська гімнастика, ігри, праця, водні види спорту), гармонізації зовнішніх (природа й клімат) і внутрішніх умов (режим навчального дня, сучасна матеріальна база, підбір кадрів), а також практичних діях, необхідних для надання цій системі необхідного динамізму.

У подальшому планується проведення досліджень персоніфікованого характеру в контексті вивчення теоретичних засад і практичного досвіду фізичного виховання учнівської молоді в Україні у ХІХ – на поч. ХХ ст.

### **Література**

1. Готлиб А. Физическое воспитание в Ялтинской Александровской гимназии / А. Готлиб. – СПб. : Тип. М.А. Александрова, 1909. – 27 с.

2. Готлиб А.Г. Физическое воспитание в средней школе по сокольской системе / А.Г. Готлиб. – Кишинев : Тип. Бессараб. губ. правл., 1909. – 27 с.

3. Готлиб А. Физическое воспитание учащихся в Ялтинской Александровской гимназии / А. Готлиб // Русская школа. – 1909. – № 2. – С. 132–158.

4. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. : в 2 кн. / [О.В. Сухомлинська, Н.П. Дічек, Т.О. Самоплавська та ін. ; за ред. О.В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. II: ХХ ст. – С. 303–307.

РЕВІНА Д.

## **Г.Ф. КВІТКА-ОСНОВ'ЯНЕНКО – “ДУША” ХАРКІВСЬКОГО ІНСТИТУТУ ШЛЯХЕТНИХ ДІВЧАТ**

Жінка ХХІ ст. починає відігравати ширший спектр соціальних ролей. Сучасна жінка будує кар'єру в різноманітних сферах життя, бере активну участь у громадському, політичному та економічному житті, при цьому залишаючись справною господинею, люблячою дружиною та дбайливою матір'ю. Саме жінка має величезний вплив на виховання, навчання й розвиток підростаючих поколінь. Тому цей факт слід враховувати при загальній та професійній підготовці жінок. Таким чином, вивчення досвіду організації жіночої освіти набуває актуальності на сучасному етапі.

Проблема розвитку жіночої освіти перебуває в полі зору багатьох дослідників. Зокрема, першим дослідженням історії жіночої освіти стала праця О. Лихачової “Материалы для истории женского образования в России” [4]. На особливу увагу заслуговують праці М. Зінченка (“Женское образование в России”) та О. Деревецького (“Женское образование в России и за границей. Исторические справки и практические указания”), в яких обґрунтовано витоки та процес становлення жіночої освіти в Російській імперії.

Вивченню різних аспектів жіночої освіти присвятили свої праці й сучасні науковці. Зокрема, цінними для дослідження є праці І. Малинко “Высшее женское образование на Украине (вторая половина ХІХ – начало ХХ века)” (1984 р.), І. Волкової “Жіноче питання в Україні (друга половина ХІХ століття)” (1995 р.), О. Аніщенко “Розвиток професійної освіти жі-

нок в Україні (друга половина XIX – початок XX століття)” (2000 р.), Т. Сухенко “Середня жіноча освіта в Україні (XIX – початок XX ст.)” (2001 р.), в яких зосереджено ґрунтовні теоретичні матеріали із зазначеної проблеми.

З’ясуванням особливостей становлення жіночої освіти в регіональному масштабі займались Л. Єршова (розвиток жіночої освіти на Волині), В. Добровольська (історія жіночої освіти Півдня України), В. Вірченко (жіночі навчальні заклади у м. Києві), Т. Шушара (розвиток жіночої освіти в Таврійській губернії), З. Нагачевська (педагогічна думка й просвітництво в жіночому русі Західної України) та ін.

Таким чином, проблема жіночої освіти завжди була й залишається в центрі уваги науковців, проте малодослідженою є роль видатних українських діячів у царині започаткування жіночих закладів освіти. Такою видатною постаттю є український прозаїк, драматург, журналіст, літературний критик і культурно-громадський діяч Григорій Федорович Квітка-Основ’яненко (1778–1843).

**Мета статті** – визначити роль Г.Ф. Квітки-Основ’яненка в заснуванні Харківського інституту шляхетних дівчат.

Г.Ф. Квітка народився 18 (29) листопада 1778 р. в селі Основа поблизу Харкова (нині один з районів міста). Звідси походить його псевдонім – Основ’яненко. Його рід вважається одним з найстаріших на Слобожанщині. Вільна енциклопедія Вікіпедія [1] розповідає легенду щодо початку роду Квіток. Згідно із цією легендою, у 1604 р. до Києва невідомо звідки прийшов дід з онуком-сиротою. Невдовзі дід помер, а онук залишився і місті. За ніжну вдачу та вроду хлопця прозвали Квіткою. Згодом парубок закохався в дочку київського воєводи. Вони таємно побрались та втекли на вільні, тоді ще дикі, землі Лівобережжя, на берег ріки Уди. Там, разом з гуртом козаків, заснували поселення – початок майбутнього Харкова й усєї Слобожанщини. Цим хлопцем був прапрадід Г.Ф. Квітки.

Г.Ф. Квітка здобув досить ґрунтовну домашню освіту. Разом зі своєю родиною брав участь у домашньому самодіяльному театрі. З дитячих років любляв народну поезію, легенди, повір’я, байки, що сформували в хлопця повагу та любов до простого люду. У 1801 р. вступив до Курязького монастиря, де пробув послушником з перервами близько чотирьох років [2].

У 1804–1806 рр., покинувши монастир, Г.Ф. Квітка жив дома та займався улюбленою справою в домашньому театрі.

Наприкінці 1811 р., під впливом Г.Ф. Квітки та його брата Андрія, у Харкові ряд видатних громадських діячів заснували дворянську Спілку благодійності, що поставила собі за мету фінансову підтримку дворян, які з тієї чи іншої причини залишились за межею бідності. Головою Спілки був обраний А.Ф. Квітка, членами – А.І. Стойкевич (тогочасний ректор Харківського університету), П.І. Ковалевський, скарбником – О.І. Беруков, керівником – Г.Ф. Квітка [3].

На першому ж засіданні Ради Спілки 29 квітня 1812 р. було внесено пропозицію заснувати Інститут шляхетних дівчат, де навчались би 20 (по 2 від кожного з 10 повітів Харківської губернії) представниць дворянських родин, які залишились сиротами, без коштів до існування або без піклування родичів.

Інститути шляхетних дівчат – це перші середні заклади жіночої освіти, які було створено завдяки ініціативі особистого секретаря імператриці Катерини II І.І. Бецького. Основною метою таких навчальних закладів було виховання дворянських дочок “...добрими дружинами, гарними матерями, наставницями для дітей своїх, старанними господинями...” [4]. Відповідно до указу Катерини II, у 1764 р. в Санкт-Петербурзі при Воскресенському Смольному Новодівочому монастирі був відкритий перший подібний заклад. На території Лівобережної України, що входила до складу Російської імперії, діяло п’ять Інститутів шляхетних дівчат: у Харкові (1812 р.), Полтаві (1818 р.), Одесі (1829 р.), Керчі (1835 р.), Києві (1838 р.).

Основним завданням Харківського інституту стало “...навчання важливих і корисних наук та занять; завдяки одержаним знанням вони могли навчати дочок заможних поміщиків” [3, с. 4]. Дівчата вивчали такі предмети, як: Закон Божий, фізика, арифметика, географія, історія, риторика, граматики, малювання, писання; проте музика, танці й іноземні мови (французька та німецька) залишались вибірковими та за додаткову плату.

На третьому засіданні Ради 7 серпня 1812 р. члени Спілки затвердили першу будівлю Інституту. Із цієї мети свій будинок люб’язно надав протоієрей В. Фотієв, який, на додачу, погодився без оплати викладати в Інституті Закон Божий, російську граматику та Євангеліє [3].

На урочистому засіданні Спілки 18 серпня 1812 р., за присутності губернатора І.І. Бахтіна, першою начальницею Інституту шляхетних дівчат обрали О.П. Бердяєву. На тому ж засіданні затвердили Статут Інституту, автором якого був член Спілки, ректор Харківського університету А.І. Стойкевич.

Дату відкриття Інституту було призначено на 25 серпня 1812 р. до дня тезоіменитства імператора Олександра I. Але з невідомих причин дату було двічі перенесено, та офіційне відкриття відбулось 15 вересня 1812 р.

Із самого моменту заснування Інституту Г.Ф. Квітка брав найактивнішу участь у діяльності закладу. До його обов’язків входили перемовини з учителями та придбання необхідних речей для вихованців. У результаті цього, як відзначає Н. Жебилев, Г.Ф. Квітка витратив майже весь свій статок на погашення боргів Інституту. Його підтримують Д.І. Багалеї та Д.П. Міллер, зазначаючи, що “Г.Ф. Квітка був душею цього нового навчального закладу та віддав йому не тільки свою діяльність, але й свої кошти” [5, с. 807]. Проте “полум’яні ревності, невтомна діяльність і безкорисливість Квітки, – писав С. Гулак-Артемівський, – до здійснення блага на користь людства перемогли всі до того перепони” [3, с. 8].

Невдовзі після відкриття будинок, в якому зосереджувався Інститут, виявився замалим для комфортного перебування інституток, викладачів та персоналу. Тому впродовж 1817 р., поки Спілка шукала більш простору будівлю, Інститут розташовувався в будинку Г.Ф. Квітки [3, с. 9].

Завдяки Інститутові Г.Ф. Квітка зустрів свою майбутню дружину – Г.Г. Вульф працювала там класною дамою.

Надзвичайно важливим у житті Інституту став 1818 р., бо саме цього року він був прийнятий під заступництво імператриці Марії Федорівни [6]. Для цього була скликана нова Рада, на чолі якої стали брати – А.Ф. Квітка був вибраний головою Ради (до 1826 р.); Г.Ф. Квітка – завідуючим господарською частиною (до 1821 р.).

Під час роботи в Інституті Г.Ф. Квітка з родиною жив у будинку своєї матері на Єскатиринославській вулиці (нині вулиця Полтавський шлях). У той час Інститут був дуже близько, і щодня після роботи А.Ф. Квітка обідав з родиною й натхненно розповідав “про інститут і пустунок-інституток” [5, с. 808].

З 1817 до 1829 р. Г.Ф. Квітка посідав посаду Харківського повітового проводиря дворянства. Проте з невідомих причин у 1831 р. покидає місто та переїжджає до Основи, а в Харків навідується лише по службі. Упродовж восьми років (з 1832 до 1840) Г.Ф. Квітка перебував на посаді судді, а потім – на посаді голови кримінальної палати.

У липні 1843 р. Г.Ф. Квітка захворів на запалення легенів, і за декілька днів, 8 (20) серпня, помер в оточенні родини та близьких друзів, серед яких був С. Гулак-Артемівський.

У друці з’явилось лише 2 портрети Г.Ф. Квітки. І про те, що Інститут посідав важливе місце в житті письменника свідчить той факт, що на одному з опублікованих портретів Г.Ф. Квітка зображений зі статутом Харківського інституту шляхетних дівчат у руці.

Проте громадська діяльність Г.Ф. Квітки не обмежувалася лише підтримкою жіночої освіти. Також він був одним з ініціаторів відкриття в Харкові кадетського корпусу (проте його відкриття відбулось у Полтаві) та публічної бібліотеки.

**Висновки.** Аналіз історико-педагогічної літератури дає змогу зробити висновок, що упродовж ХІХ – початку ХХ ст. на території України склалась ціла структура жіночої освіти. Проте внесок видатних українських діячів у розвиток жіночої освіти все ще залишається вивченим. Проведене дослідження показує, що громадська ініціатива та невичерпна відданість Г.Ф. Квітки-Осно’вяненка своєму народові подолала всі перепони на шляху становлення жіночої освіти.

### **Література**

1. Вільна енциклопедія Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://uk.wikipedia.org/wiki/Квітка-Осно'яненко\\_Григорій\\_Федорович](http://uk.wikipedia.org/wiki/Квітка-Осно'яненко_Григорій_Федорович).
2. Зубков С.Д. Григорій Квітка-Осно’яненко: Життя і творчість / С.Д. Зубков. – К. : Дніпро, 1978. – 368 с.



3. Жебылев Н. Исторический очерк деятельности Харьковского института благородных девиц за 100 лет его существования (с 1812-го по 1912-й год) / Н. Жебылев. – Х. : Печатное дело, 1912. – 147 с.

4. Лихачова Е.О. Материалы для истории женского образования в России / Е.О. Лихачова. – СПб., 1890–1901. – Т. 1–4.

5. Багалея Д.И. История города Харкова за 250 лет его существования (1655–1905) / Д.И. Багалея, Д.П. Миллер. – Х., 1993. – 982 с.

6. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона / [под ред. К.К. Арсеньева, Ф.Ф. Петрушевского]. – СПб. : Семеновская типолитография (И.А. Ефрона), 1894. – Т. 11А (22): Евреиновы – Жилон. – 958 с.

ЧЕРКАШИНА О.О.

### **ДОСВІД ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (60–70 рр. ХХ ст.)**

Сучасне суспільство потребує нової якості підготовки фахівців високої кваліфікації, конкурентоспроможних, мобільних на ринку праці. Це значною мірою залежить від організації навчально-методичної роботи в закладах професійної освіти, що досить переконливо доведено вченими С. Батищевим, І. Васильєвим, Т. Дев'ятьяровою, М.М. Деєвою, О. Коваленко, Н. Ничкало та ін.

Однак у контексті проблеми підвищення рівня навчально-методичної роботи в сучасних умовах важливим є звернення до накопиченого досвіду в історії професійної освіти, зокрема в 60–70 рр. ХХ ст., що характеризувалися активними пошуками саме в цьому напрямі.

**Мета статті** – визначити й схарактеризувати досвід підвищення рівня навчально-методичної роботи в закладах професійної освіти в 60–70 рр. ХХ ст.

Підготовка висококваліфікованих робітників з глибокими знаннями та міцними професійними навичками завжди була одним зі стратегічних завдань навчальних закладів системи професійної освіти. Значну роль у вирішенні цього завдання відіграє навчально-методична робота. Питання поліпшення якості навчально-методичної роботи (її змісту, форм і методів) залишалося актуальним у педагогічному просторі й обов'язково пов'язувалося з розвитком професійно-технічної освіти.

Основними напрямками підвищення рівня навчально-методичної роботи, як свідчить аналіз нормативних документів, матеріалів тогочасної періодичної преси, були навчальне, виховне, виробниче. Так, починаючи з 60-х рр. ХХ ст. чітко простежується тенденція вдосконалення чинної та створення нової навчально-програмної нормативної документації з урахуванням сучасного рівня науки й виробництва, що зумовило:

– затвердження нового переліку та класифікації професій і спеціальностей (1966 р.);

– постійне вдосконалення навчальних планів і програм навчання, які визначали профіль робітників та терміни навчання, обсяг знань і практичних навичок. Нові навчальні програми й плани вводилися в середніх профтехучилищах з 1972–1973 рр. для 513 професій, з 1973–1974 рр. Держпрофосвіти СРСР розробив нові навчальні плани для технічних міських і сільських профтехучилищ з терміном навчання 1–2 роки. Плани постійно змінювалися, уточнювалося співвідношення обсягів виробничої та теоретичної підготовки, запобігалось дублювання матеріалу. Зберігаючи установлену структуру, вони були спрямовані на забезпечення більш глибокої професійної й загальноосвітньої підготовки. Для цього було визначено форми підвищення широкого політехнічного кругозору, загальної культури учнів;

– саме в ці роки відбулася розробка Держпрофосвітою СРСР навчально-методичних і нормативних документів з питань планування та обліку навчальної роботи, проведення виробничої практики, організації навчального процесу в навчальних господарствах сільських профтехучилищ, нормування навчально-виробничих робіт учнів, проведення іспитів тощо.

У ці роки постійно розширювався випуск різної навчально-методичної й нормативної документації. Так, центральний навчально-методичний кабінет профтехосвіти з 1966 до 1970 р. видав 1799 назв збірників і окремих навчальних програм, випустив для училищ 675 методичних посібників, 192 навчально-методичних посібники для оснащення навчальних кабінетів і нормативів на обладнання та інструменти.

У роки восьмої п'ятирічки для училищ було видано 700 назв підручників, 162 навчальних кінофільми, 120 серій навчальних посібників.

У контексті досліджуваної проблеми важливим є вдосконалення уроку як основної форми організації навчального процесу. Як свідчить проведений науковий пошук, педагогічні колективи училищ профосвіти досягали високої якості уроку, удосконалюючи його структуру, форму проведення, відшукуючи нові методи й засоби навчання активізації пізнавальної активності учнів.

Саме у 1960–1970-ті рр. дієвим засобом підвищення якості знань пропонувалися програмоване та проблемне навчання. Зверталася увага викладачів на те, що використання програмованого навчання дасть змогу краще засвоїти навчальний матеріал, розвинути індивідуальні здібності учнів, поліпшити оперативний контроль за ходом навчального процесу. З метою розповсюдження програмованого навчання радились навіть організувати навчання інженерно-педагогічних кадрів, з питань його реалізації в реальній практиці, визначити базові навчальні заклади для проведення в них експериментальної роботи.

З одного боку, у 1960-х рр. в Україні та Росії було накопичено цінний досвід з програмованого навчання, були обладнані спеціальні класи програмованими устроями, розроблялися конструкції технічних засобів

програмованого навчання, з іншого – програмоване навчання через його громіздку підготовчу роботу не було використано повністю.

Більш широкою була практика використання проблемного навчання. Розроблялися проблемні питання, створювався банк проблемних ситуацій з кожного предмета. Під час аналізу тогочасних уроків наявність проблемності була обов'язковою. Зазначимо, що частина викладачів не дуже добре знала основи проблемного навчання: проблемні ситуації не містили в собі суперечностей, а проблемні питання часто не відповідали основній вимозі (“чому?”, доведіть, порівняйте, заперечте).

Починаючи з 60-х рр., практика навчальних закладів профтехосвіти презентувала використання навчального кіно, радіо, телебачення, різні технічні засоби. У системі профтехосвіти в цей період підвищувалась насиченість навчальних закладів ТЗН, здійснювався перехід на кабінетну систему занять. Досягненням цього періоду було створення в міських училищах навально-виробничих майстерень, що були оснащені необхідним обладнанням, а сільських – навчальні господарства із земельними площами, сільськогосподарських і тваринницьких ферм.

Особливістю цього періоду була чітко визначена вимога організації розумової праці, самостійної роботи з книгою. Із цією метою передбачалось виконання значної кількості розрахункових робіт, вправ, зверталася увага на розкриття теоретичних основ предметів, наприклад, принципів роботи машин і механізмів, наукових основ технологічних процесів.

Важливим напрямом удосконалення навчально-методичної роботи в системі професійної освіти досліджуваного періоду було вивчення та використання досвіду новаторів і передовиків виробництва. Педагогічні колективи знайомилися з новими методиками й методами навчання, учні – з новою технікою, практикою організації змагань, з методикою формування самоконтролю вмінь оцінювати результати власної праці.

Значну роль у цьому відігравали наради, педагогічні читання, конференції, на яких організовувалися виставки навчально-наочних посібників, продукти технічної творчості учнів, читалися лекції з педагогіки, психології а також спеціальних дисциплін.

Питання навчально-виховної роботи у 1960–1970-х рр. було актуальним для кожного навчального закладу. Постійно на різних нарадах обговорювалися проблеми встановлення тісних контактів у діяльності органів народної освіти і профтехосвіти, шкіл і профтехучилищ.

Поліпшенню навчально-методичної роботи училищ сприяло виховання учнів у дусі поваги та любові до своєї робітничої професії, що зумовлювало широку організацію пропаганди технічних знань, стимулювання й заохочення учнів до технічної творчості, формування в них навичок раціоналізації й винахідництва. У ці роки створювалися первісні організації всесоюзного товариства раціоналізаторів і технічні та предметні гуртки, в яких виготовлялася значна кількість навчально-наочних посібників. Кращі роботи, як правило, демонструвалися на обласних, республіканських ви-

ставках дитячої технічної творчості. Наприклад, у 1967 р. у Всесоюзному огляді технічної творчості молоді взяло участь більше ніж 580 тис. учнів і робітників профтехосвіти. Практикувалися зльоти відмінників, конкурси на кращого у своїй професії.

Заняття технічною творчістю сприяли більш глибокому вивченню спеціальних дисциплін. Рівень навчально-методичної роботи в закладах профтехосвіти залежав і від вирішення проблеми наукової організації праці (НОП). У 1960-ті рр. працівники училищ розробляли систему вдосконалення праці викладачів виробничого навчання, складали плани наукової організації праці. Робота в цьому напрямі забезпечувала ефективність навчально-виховної роботи, сприяла створенню оптимальних умов для творчої праці інженерно-педагогічних кадрів, активізації всього навчального процесу.

Позитивним запровадженням НОП стало скорочення випускників з низькими кваліфікаційними розрядами, поліпшення санітарно-гігієнічних та естетичних умов праці, застосування найбільш ефективних методів навчання, вивчення й запровадження нової техніки, прагнення до раціонального планування.

Поліпшенню навчально-методичної роботи сприяло також:

- затвердження Держпрофосвітою СРСР функцій і визначення завдань методичних кабінетів, розробка рекомендацій щодо організації методичної роботи в училищах;

- створення (1966 р.) Всесоюзного науково-дослідного інституту професійно-технічної освіти в Ленінграді, головним завданням якого стала наукова розробка проблем навчання й виховання молодих робітників (наукові розробки навчальних планів, організаційних форм і методів виробничого навчання, педагогічних засад комуністичного виховання тощо);

- підвищення ролі центрального навчального-методичного кабінету профтехосвіти;

- створення в грудні 1968 р. за ініціативою Президії Академії педагогічних наук СРСР наукової ради з проблем профтехосвіти, функціональними обов'язками якої передбачалися профорієнтація й керівництво дослідженнями перспективного планування профтехосвіти методологічних, соціологічних, психофізіологічних основ професійно-трудової педагогіки, дидактика виробничого навчання;

- прийняття постанов ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про подальше підвищення зростання продуктивності праці в промисловості і будівництві” (1966 р.), “Про заходи подальшого поліпшення підготовки кваліфікованих робітників у навчальних закладах професійно-технічної освіти” (1969 р.), а також “Про поліпшення економічної освіти трудящихся” (1971 р.);

- постанови Міністерства вищої й середньої спеціальної освіти СРСР “Про розширення у ВНЗ тематики наукових досліджень у галузі вивчення змін, що відбуваються у професійному складі робітників” (1969 р.),

“Про подальше вдосконалення системи професійно-технічної освіти” (1971 р.), в яких вимагалось розробляти навчальні плани та програми для середніх профтехучилищ, підготувати навчальні посібники й підручники, відобразити в них новітні досягнення науки, техніки та передового досвіду; турбуватися за якість проведення виробничої практики, у ході якої зосередити увагу на закріплення набутих професійних знань і вмінь, навчальні заклади інформувати про досягнення вітчизняної та зарубіжної науки й техніки, передовий досвід у галузі підготовки кадрів та організації праці робітників;

– проведення Всесоюзної наукової конференції із соціально-економічних проблем профтехосвіти (1970 р.), на якій обговорено питання про закономірності розширеного виробництва робітничої сили, тенденції розвитку професійного поділу праці, перспективне планування підготовки робітників, економічну ефективність середніх профтехучилищ тощо.

У 1970-ті рр. в системі профтехосвіти широкого розповсюдження набула ініціатива групи майстрів виробничого навчання й викладачів училищ м. Москви, які звернулися до всіх педагогічних колективів удосконалювати навчання й виховання учнів, більш активно та широко запроваджувати в навчальний процес передові методи й прийоми роботи новаторів виробництва, сучасні досягнення педагогічної науки та техніки, щоб кожний урок давав нові знання й уміння, розвивав пізнавальні здібності. Ця ініціатива була схвалена колегією Держпрофосвіти СРСР, що сприяло в подальшому організації допомоги органів профтехосвіти викладачам і майстрам в оволодінні передовими методами навчання та виховання учнів; посиленню методичної роботи з урахуванням нових умов; продовженню роботи з підготовки посібників і підручників для училищ; більш органічному й тісному поєднанню навчання з виробничою працею; посиленню уваги до рівня та якості одержаних знань спеціальних і загальноосвітніх (проведення контрольних робіт, іспитів; аналіз їх результатів; збільшення кількості годин на виробниче навчання та предмети професійно-технічного циклу; удосконалення навчальних програм).

**Висновки.** Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури, постанов партії й уряду засвідчує, що 1960–1970-ті рр. характеризуються розширенням мережі навчальних закладів профтехосвіти, прийняттям низки постанов, що зумовили специфіку організації та проведення навчально-методичної роботи; постійним удосконаленням навчальних програм і планів; підготовкою навчально-методичної літератури для училищ; проведенням конкурсів-оглядів училищ, предметних кабінетів, результатів технічної творчості учнів; складанням і постійним удосконаленням переліку професій та їх класифікації; створенням державних структур і науководослідних інститутів, діяльність яких була спрямована на поліпшення навчально-методичної роботи в системі профтехосвіти; прагненням запровадити в навчальний процес проблемного, програмованого навчання; широким використанням технічних засобів навчання; визначенням різних форм підвищення загальноосвітньої підготовки для учнів училищ; посиленням

уваги до вивчення досвіду новаторів і передовиків праці; удосконаленням змісту виробничої практики застосування конкурсів майстрів на кращого за професією (1973 р. – Всесвітній конкурс професійної майстерності на кращого повара, 1974 р. – токаря, муляра, монтажника тощо).

Для цього періоду пріоритетними напрямками було забезпечення глибокої професійної й загальноосвітньої підготовки широкого політехнічного кола, підвищення загальної культури учнів, комуністичного виховання майбутніх робітників.

### **Література**

1. Пузанов М.Ф. П'ять лет работы по-новому / М. Пузанов // Профессионально-техническое образование. – Л., 1964. – С. 10–13.
2. Пузанов М.Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М.Ф. Пузанов, Г.И. Терещенко ; [под ред. Н.М. Ковальчука]. – К. : Вища школа, 1980. – 231 с.
3. Про заходи по дальшому поліпшенню підготовки кваліфікованих робітників у навчальних закладах системи професійно-технічної освіти // Збірник постанов і розпоряджень уряду УРСР. – Л., 1969. – С. 4–13.

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

АГЕСЕНКО Т.А.

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СПРИЙМАННЯ МИСТЕЦТВА

Інноваційний розвиток соціальної сфери України вимагає високого рівня освіти, зростання інтелектуального й духовного потенціалу суспільства, підготовки нової генерації людей, здатних активно здійснювати розвиток духовності й культури населення. На жаль, незалежна Україна успадкувала систему освіти, масштаби та недосконалість якої виявились додатковою перешкодою на шляху її перетворення на гуманну й національну [1].

Сучасна гуманітарна стратегія розвитку Європейського Союзу орієнтується на утворення спільного культурного простору. Головна увага при цьому зосереджується на фундаментальних цінностях світової культури й мистецтва. Останнє, маючи велику силу емоційного впливу на свідомість індивіда, є джерелом художнього виховання, формування емоційно-естетичної культури особистості, універсальним механізмом розвитку творчого потенціалу та мислення. Розмаїття мистецтва дає змогу пізнавати світ у всій його складності й багатогранності.

*Мета статті* – виявити та оцінити можливості активного впливу на процес формування ціннісних орієнтацій особистості засобами інновацій в організації сприймання мистецтва.

Ідея актуальності політики в галузі культури не є новою. Спільні культурні заходи були суттєвою темою самітів голів держав-членів ЄС ще у 70-х рр. ХХ ст. У цей період беруть свій початок такі загальноєвропейські заходи, як програма “Культурна столиця Європи”, проект “Емблематик”, що стосувався проблеми реставрації видатних пам’яток архітектури й самотутніх ландшафтів за фінансової підтримки ЄС та ін. [9]. Проте реальне утворення європейського культурного простору тривалий час залишалось своєрідним доповненням до економічних, політичних, оборонних та інших проблем.

Положення про культурне співробітництво було зафіксовано в Маастрихській угоді. Із цього часу культурна політика стала одним з головних напрямів Європейського Союзу. За ініціативи Ради ЄС та Європейського парламенту з 1992 р. починають діяти такі культурні програми Євросоюзу, як: “Аріан”, “Калейдоскоп”, “Рафаель” [9]. Вони ставили за мету поглиблення знань з культури та історії народів Європи, сприяння художній творчості й обміну в галузі культури, збереження культурної спадщини, спри-

яння культурному діалогу та співробітництву. Крім того, у межах визначених напрямів ЄС проводить акції й реалізує програми, що спрямовані на утворення загальноєвропейського культурного простору.

Серед педагогів зарубіжних країн останнім часом найбільшої популярності набула концепція “інтеркультурної освіти”. Метою освіти, за цією концепцією, є формування людини як громадянина країни, Європи та світу, якому притаманні такі якості: гуманність, толерантність, об’єктивність, гнучкість, здатність до творчого співробітництва, адекватного самостійного вибору в оцінках і вчинках, правильного усвідомлення сутності загальнолюдських цінностей [4].

Сьогодні освітня національна інноваційна система України перебуває на початкових стадіях формування. Це неодноразово відзначалося в працях А. Євтуха, М. Згуровського, Ю. Іщенка [2–3]. Ці ж автори зазначають, що окремі компоненти національної системи освіти потребують суттєвого корегування (дидактичні принципи, системні інноваційні освітні технології) та опрацювання.

Г.М. Падалка особливий наголос робить на національній основі мистецької освіти. Вона вважає національну культуру основним джерелом становлення митця. Прагнення охопити напрями всесвітньої мистецької цивілізації без міцної опори на національну художню основу містить у собі небезпеку поверховості в сприйманні та творенні художніх образів, мозаїчності, відсутності широти погляду на життя, збідненості засобів художньої виразності [5]. Проблемам пошуку методів активізації творчого розвитку особистості присвячені наукові праці О.Г. Асмолова, І.Д. Бега, В.В. Давидова, І.А. Зязюна, І.С. Кона, Г.С. Костюка, О.О. Мелік-Пашаєва, В.О. Моляко, А.В. Петровського, В.О. Сухомлинського, Б.М. Теплова, В.О. Шатенко, І.С. Якиманської та ін. Науково обґрунтованою є авторська методика творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва на інтегративних засадах особистісно зорієнтованого змісту навчання за програмою “Мистецтво”, розробленою Л. Масол та групою фахівців.

Термін “інтеграція” (від лат. *integer*) у педагогіці означає процес відновлення цілісності глибоких і стійких зв’язків у змісті навчального предмета для досягнення ефективного кінцевого результату за найменший проміжок часу [6]. Метою інтеграції є підвищення ефективності пізнання й розвитку особистості. Поліхудожній інтегрований підхід відрізняється цілісністю загальних законів сприйняття, переживанням і вираженням у різних видах мистецтва [7].

Естетичні почуття виникають і розвиваються при сприйманні та створенні людиною прекрасного. Вони суб’єктивно переживаються людиною у своєрідних станах художньої насолоди. Найчастіше з’являються при сприйманні природних ландшафтів, творів мистецтва та вчинків людей, під час вивчення й ознайомлення з народними та художніми традиціями й звичаями, особливостями народно-ужиткового мистецтва в місті та селі, у



родинах, з місцевими художніми пам'ятниками, з історією рідного краю, з досягненнями світової культури та мистецтва [8].

На жаль, на сьогодні в шкільній практиці найбільш поширеним є такий тип сприймання мистецтва, при якому педагог виступає ініціатором оцінювання творів живопису, його думка “нав'язується” дитині, унаслідок чого оцінка твору стає “не своєю”, а “чужою”. Активізувати особистісний фактор, сприяти саморозвитку дитини здатний такий тип спілкування, як “дитина – мистецтво – педагог”, коли дитина сприймає твори живопису, самотійно намагається розібратись у виразально-зображальних засобах, техніці виконання, прийомах, застосованих художником, визначає настрій картини. Йдеться про надання дитині незалежності та самотійності в проявах її почуттів та вербалізації власних суджень. Особистісно-розвивальна педагогічна технологія сприймання мистецтва скульптури дітьми С.М. Огурцової реалізує саме такий підхід. Ми спробували адаптувати цю технологію до сприймання дітьми творів живопису. Пропонуємо такі інтегративні форми сприймання мистецтва:

*1. Привертання мимовільної уваги дітей до картин.*

Для цього застосовується метод “художньої виставки”. Сприймання художніх творів можна проводити під музику. У тому разі, коли учні зацікавляться певними творами “виставки”, педагог веде бесіду за змістом запитань дітей, розповідає про те, що їх цікавить.

*2. Вибір картини на день народження мамі (бабусі).*

Той самий метод “художньої виставки”. Але увага зосереджується на одному творі. Така форма організації сприймання допоможе вчителю з'ясувати, які жанри живопису дітям подобаються найбільше, як вони мотивують свій вибір тощо.

*3. Вибір картини, яку бажаєш змалювати.*

Знову метод “художньої виставки”. Серед виставлених творів мають бути роботи різних жанрів живопису, різної творчої манери, різні за настроєм, колоритом тощо. Ця форма роботи дає змогу педагогу виявити особистісне ставлення дитини до манери письма художників.

*4. Виявлення особистісного ставлення до картини як результату праці художника.*

На “виставці” – лише один твір. Дітям пропонується умовно увійти до картини. Педагог пропонує уявити дітям, що вони зустрілися з художником, автором картини, і він повідомив про те, що не закінчив її. Що би ви домалювали в картині? Чому?

*5. Виявлення вмінь аналізувати художні твори за манерою виконання, написання (постановка мазків, колорит картини).*

На “виставці” – чотири картини. Дітям пропонується вибрати одну для Галереї творчості. Вибір картини обговорюється. Використання цієї форми роботи сприяє розвитку вмінь учнів висловлювати оцінні судження та вербалізувати їх.

Такі форми організації інтерпретації творів мистецтва дають педагогу можливість перейти від “монохудожнього” методу сприймання, який традиційно практикується, до “поліхудожнього”.

Активізувати процес художньо-естетичного розвитку особистості в системі вищої освіти здатні нестандартні за формою організації заняття.

Розглянемо докладніше деякі нетрадиційні форми організації сприймання мистецтва на заняттях зі студентами.

1. Організація сприймання мистецтва за принципом змістовної спрямованості. Їх основним компонентом є відносини між вихованцями, засновані на змісті програмного матеріалу: заняття-семінари, заняття-конференції, заняття-лекції.

2. Організація сприймання мистецтва на інтегративній основі (заняття-комплекси, заняття-панорами). Їм властиве викладання матеріалу кількох тем блоками, розгляд об'єктів, явищ у їх цілісності та єдності. Можливий такий підхід до організації заняття, як участь у ньому кількох педагогів, один з яких ведучий. На такому занятті можливі поєднання історії мистецтва з музикою, літературою, іноземною мовою тощо.

3. Організація сприймання мистецтва у формі змагання (заняття-КВК, заняття-аукціони, заняття-турніри, заняття-вікторини, заняття-конкурси). Такі заняття передбачають поділ вихованців на групи, які змагаються між собою, створення експертної групи, проведення різноманітних конкурсів, оцінювання їх результатів, нарахування певної кількості балів за правильність і повноту відповідей.

4. Організація сприймання мистецтва у формі суспільного огляду знань (заняття – творчі звіти, заняття-заліки, заняття-експромт-екзамени, заняття-консультації). Особливості проведення таких занять полягають в опрацюванні найскладніших розділів навчальної програми, відсутності суб'єктивізму при оцінюванні (експертами можуть виступати як самі вихованці, так і педагоги). Вони спонукають до активної самостійної пізнавальної діяльності, вивчення додаткової літератури. Проводити їх краще наприкінці семестру, року.

5. Організація сприймання мистецтва у формі комунікативної спрямованості (заняття – усні журнали, заняття-діалоги, заняття-роздуми, заняття-диспути, заняття-прес-конференції, заняття-репортажі, заняття-суперечності, заняття-парадокси). Вони передбачають використання максимально різноманітних мовних засобів, самостійне опрацювання матеріалу, підготовку доповідей, розвиває навички виступів перед аудиторією. Заняття сприяють розвитку комунікативних умінь, мислення, пробуджує інтерес, перетворює процес повторення та узагальнення вивченого матеріалу на захопливе зіставлення різних точок зору.

6. Організація сприймання мистецтва в театралізованій формі (заняття-спектаклі, заняття-концерти, кіно-заняття, дидактичний театр). Такі форми організації занять, спираючись переважно на образне мислення, фан-

тазію, уяву вихованців, викликають у них позитивні емоції, збуджують інтерес до навчання.

7. Організація сприймання мистецтва у формі подорожування, дослідження (заняття-пошуки, заняття-розвідки, заняття – мистецтвознавчі дослідження, заняття – заочні подорожування). Ці заняття мають романтичну, фантастичну спрямованість. Їх можна гарно пов'язувати з театралізацією, художнім оформленням.

8. Організація сприймання мистецтва у формі ділових і рольових ігор (заняття-суди, заняття – захисти дисертацій, заняття “Слідство ведуть знавці”, заняття-імпровізації). Вони також передбачають виконання ролей за певним сценарієм, імітацію різнопланової діяльності, життєвих явищ.

9. Організація сприймання мистецтва у формі “живої картини” (драматизація, імпровізована робота в пантомімі, тіньові п'єси, п'єси з ляльками та маріонетками – усі види непідготовленої (неформальної) драми, що створюється самими учасниками гри). Ці форми роботи спрямовані на розвиток співробітництва і єдності в навчальній групі. Драматизація є засобом надання навчальному матеріалу та навчальному процесу емоційності.

У Харківському гуманітарно-педагогічному інституті активізувати процес розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів дає змогу інтеграція дисциплін мистецької галузі. Визнаною формою організації сприймання мистецтва стали наші “лекції-концерти”. Змістом кожного такого заняття є органічне поєднання мистецтва слова, образотворчого мистецтва та музики. Для виконання музичних творів залучаються досвідчені, талановиті викладачі кафедр вокалу й обов'язкового фортепіано, адже саме висока виконавська майстерність педагогів – вокалістів і концертмейстерів дає можливість усім присутнім на такій лекції-концерті відчувати справжню насолоду від хвилюючої зустрічі з мистецтвом.

Наприкінці вересня 2009 р. в межах вшанування Днів Європейської спадщини в Харківському гуманітарно-педагогічному інституті вперше було проведено “Арт-подорож до Франції”. Для цього було розроблено сценарій лекції, створено відеоряд у вигляді “презентації” (близько до 100 слайдів), підготовлено аудіокомпозицію з французьких музично-інструментальних композицій. Окремі музичні та пісенні твори прозвучали “наживо” у виконанні студентів інституту.

У листопаді 2010 р., під час проведення на базі ХГПІ методичного об'єднання викладачів образотворчого мистецтва, художньої праці та методик викладання ВНЗ I–II рівнів акредитації Східного регіону України, нами було представлено лекцію-концерт “Міський романс”, присвячену рідному Харкову. Концертну програму до заходу було складено з 14 вокальних номерів, зоровий ряд (комп'ютерна презентація) нараховував понад 250 слайдів. До Днів Європейської спадщини в березні 2011 р. готується “Арт-подорож “Мальовнича Україна”.

**Висновки.** Якість підготовки фахівців у сфері освіти повинна відповідати сучасним тенденціям розвитку культури. Основним орієнтиром при

цьому має залишатися орієнтація на гуманістичну складову (прагнення гуманізувати індивідуалістичні, прагматичні настанови шляхом як усебічного розвитку особистості, так і формування її соціальних якостей). Для успішної підготовки майбутніх учителів, вихователів у галузі образотворчого мистецтва необхідно постійно вносити корективи у форми організації навчання у вищій школі.

Гармонійний розвиток особистості можливий завдяки активному запровадженню в систему освіти інноваційних педагогічних технологій, серед яких нетрадиційні форми організації сприймання мистецтва. Нестандартні форми організації сприймання мистецтва руйнують застигли штампи в організації навчально-виховного процесу в художньо-естетичній освіті, сприяють поліхудожньому розвитку творчої особистості.

### **Література**

1. Євтушевський В. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. Євтушевський, О. Шаповалова // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 62–66.
2. Згуровський М. Шлях до суспільства, заснованого на знаннях / М. Згуровський // Дзеркало тижня. – 2006. – № 2. – С. 177–194.
3. Іщенко Ю. Можливості громадянської освіти України та виховання толерантності / Ю. Іщенко, Є. Іщенко // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5. – № 4. – С. 8–113.
4. Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу : довідково-методичне видання / [упоряд. М.С. Демчишин; О.В. Гайдамака]. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 768 с.
5. Падалка Г.М. Концептуальні засади мистецької педагогіки / Г.М. Падалка // Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 22–23 листопада 2007 року). – К., 2007.
6. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
7. Мистецтво та освіта : наук.-метод. журнал. – 2002. – № 3. – С. 27–30.
8. Степанов О.М. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / О.М. Степанов, М.М. Фіцула. – К., 2005. – С. 173–183.
9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jurnal.org/articles/2008/polit34.html>2006-2009.

АЖИППО О.Ю.

## **РЕСУРСНИЙ ПІДХІД ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

На необхідність урахування ресурсів учнів в освітньому процесі звертають увагу багато дослідників (Т.М. Давиденко, Л.П. Ілларіонова, М.А. Холодна, Т.І. Шамова, І.С. Якиманська та ін.). Проте сутність ресурсного підходу в педагогічній літературі до теперішнього часу детально не

розглядалася. Частіше за все згадка про ресурсний підхід супроводжується коротким поясненням, що це такий підхід, згідно з яким необхідне врахування індивідуальних ресурсів осіб, які навчаються, в освітньому процесі.

*Мета статті* – розкрити структуру індивідуальних ресурсів особистості, оскільки саме їх співвідношенням зумовлена унікальність кожної людини.

Розглянемо сутність ресурсного підходу, але спочатку визначимо, що означає в нашій статті термін “підхід”.

У найзагальнішому значенні підхід – це сукупність прийомів, способів у вивченні чого-небудь [6].

У педагогічній літературі підхід трактується як сукупність принципів, що визначають стратегію дослідної діяльності. Беручи це визначення за основу, визначимо підхід до організації освітнього процесу як сукупність принципів, на основі яких здійснюється взаємодія суб’єктів освітнього процесу. Щоб розкрити сутність ресурсного підходу до організації освітнього процесу, необхідно розглянути ці принципи. Для цього, у свою чергу, потрібно відповісти на такі запитання:

*Що розуміти під індивідуальними ресурсами осіб, які навчаються?*

*Що означає їх врахування в освітньому процесі?*

*Яка сутність освітнього процесу з позиції ресурсного підходу?*

У філософських словниках загальне тлумачення поняття “ресурси” відсутнє. В енциклопедіях, довідкових і наукових виданнях це поняття або зводиться до переліку, або звужується до однієї сфери людської діяльності (наприклад, до економіки). Серед ресурсів розглядаються природні, економічні, трудові, технічні, життєві, виробничі, інтелектуальні, інформаційні та ін.

Намагаючись узагальнити ці трактування, ми погоджуємося з думкою В.Т. Воронина в тому, що саме загальне значення всіх тлумачень про ресурси зводиться до такого: ресурси – це умови, необхідні для реалізації яких-небудь процесів. Тут під процесами розуміються будь-які зміни, рух або розвиток [2].

Слід зазначити, що в літературі в значенні, близькому до нашого розуміння ресурсів, іноді вживається термін “потенціал”. Це пов’язано з тим, що поняття “потенціал” вживається в різних значеннях, і деякі його трактування близькі за значенням до того, що ми розуміємо під ресурсами. Так, наприклад, близькими до нашого розуміння ресурсів є такі визначення потенціалу:

– “потенціал – засоби, запаси, джерела, які є в наявності й можуть бути мобілізовані, приведені в дію, використані для досягнення певної мети, здійснення плану вирішення якого-небудь завдання”;

– “потенціал – ступінь потужності в якому-небудь відношенні, сукупність засобів, необхідних для чого-небудь” [6].

Проте ми в цій статті розмежуємо поняття “ресурси” та “потенціал”. Ми дотримуємося тих визначень поняття “потенціал”, які пов’язані з поняттям “можливості”:

Потенційний – можливий, існуючий у потенції, прихований, який не виявлявся” [8].

Потенціал – можливості окремої особистості, суспільства, держави в певній галузі.

Під можливістю в загальному значенні можна розуміти подію, яка може відбутися. Можливий – такий, який може відбутися, мислимий, здійснений, допустимий. Тобто можливість – це подія, яка не є об’єктивною реальністю, але може стати такою за певних умов.

Отже, потенціал у нашому розумінні – сукупність можливостей деякої системи, тоді як ресурси – свого роду “запас міцності”, тобто засоби, властивості, які вже є в наявності, якими система реально володіє. Отже, потенціал остаточно можна визначити як сукупність можливостей деякої системи, визначуваних її ресурсами. А ресурсами в результаті ми називатимемо сукупність об’єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації деяких процесів.

У такому вигляді визначення ресурсів можна застосувати й до особистості.

Проте докладний розгляд зовнішніх ресурсів не входить у коло питань, на вирішення яких спрямована наша стаття. Нашою метою є виявлення структури індивідуальних ресурсів особистості, оскільки саме їх співвідношенням зумовлена унікальність кожної людини, саме внутрішні ресурси є джерелом розвитку індивідуальності.

У дослідженнях не вдалося виявити опису структури ресурсів особистості. Наявні нечисленні варіанти вживання терміна “ресурси” стосовно особистості зводяться або до їх переліку, або до описового визначення.

М.А. Холодна, розглядаючи стильові особливості пізнання тих, хто навчається, використовує термін “індивідуальні психологічні ресурси учня”, при цьому одним з “базових”, на її думку, ресурсів є інтелект [9].

Аналізуючи наведені трактування, можна помітити, що різні автори відносять до ресурсів особистості явища різного порядку. Це не приводить до суперечностей, якщо розглядати індивідуальні ресурси особистості як багаторівневу систему зі складною нелінійною структурою, а різні вказані види ресурсів – як її підсистеми. Інтеграційна якість цієї системи, структурними елементами якої є різні види ресурсів особистості, і є явище, що називається індивідуальністю. Так, Є.Б. Весна було відзначено, що як індивідуальність людина виступає не просто як носій унікальних, властивих лише їй ознак, але як система елементів, відносно замкнута внаслідок внутрішнього взаємозв’язку своїх властивостей, вбудована в метасистему взаємодії зі світом. Є.Б. Весна виділяє й ті особливі утворення, які конституують власне людську індивідуальність: тенденції та потенції, самосвідомість, комплекси цінностей (життєвих планів і перспектив, глибоко особо-

вих переживань), певні організації образів (“портретів”, “пейзажів”, “сюжетів”) і концептів, домагання і самооцінки [цит. за 3, с. 4].

Отже, у системі індивідуальних ресурсів особистості можна виділити підсистеми біогенетичних, фізіологічних і психологічних ресурсів, серед яких, у свою чергу, також можна виділити підсистеми різного рівня. Біогенетичні ресурси пов’язані зі спадковістю. До фізіологічних ресурсів можна віднести стан здоров’я, особливості будови організму, фізичну витривалість, вік, стать тощо. До індивідуально-психологічних – рівень інтелектуального розвитку (інтелектуальні ресурси), особливості емоційної сфери, вольові характеристики тощо. Усі вказані підсистеми мають складну структуру та забезпечують реалізацію підпроцесів різного порядку, що складають у цілому процес життєдіяльності.

Звернемося тепер до розгляду того змісту, який ми маємо на увазі, говорячи про врахування індивідуальних ресурсів тих, хто навчається, в освітньому процесі.

Враховувати що-небудь – означає, перш за все, володіти інформацією про це явище. Проте саме по собі володіння інформацією даремне, якщо ця інформація не застосовується відповідно до якої-небудь мети. Вживання інформації про ресурси тих, хто навчається, відповідно до цієї мети означає їх ефективне використання особами, які вчаться, в освітньому процесі.

Таким чином, врахування індивідуальних ресурсів школярів в освітньому процесі полягає в їх виявленні, ефективному використанні й забезпеченні умов для їх розвитку.

Різні підсистеми індивідуальних ресурсів особистості можуть бути базовими для одних процесів, ті, що генеруються, – для інших.

На нашу думку, найтіснішим чином пов’язана з освітнім процесом підсистема індивідуально-психологічних ресурсів. У ній можна виділити як ресурси, що є базовими для здійснення освітнього процесу, так і ресурси, що генеруються в результаті його здійснення. Тому, кажучи далі про розвиток в освітньому процесі індивідуальних ресурсів осіб, які навчаються, ми матимемо на увазі саме індивідуально-психологічні ресурси.

Індивідуально-психологічні ресурси особистості – це система, яка включає сукупність усіх індивідуальних психологічних властивостей особистості.

Аналіз праць, присвячених різним аспектам індивідуальності [1; 5; 7; 8; 10], дав змогу виділити такі компоненти, що є своєрідними “структурними одиницями” системи індивідуально-психологічних ресурсів особистості:

1. Мотиваційний компонент, який включає особливості мотиваційно-потребнісної сфери особистості.

2. Когнітивний компонент, який включає як наявні в особистості знання, так і особливості пізнавальних процесів, що забезпечують одержання нового знання.

3. Емоційно-вольовий компонент, який відображає особливості емоційного реагування на прояви зовнішнього світу.

4. Ціннісно-орієнтаційний компонент, що відображає особливості індивідуальної системи цінностей особистості.

5. Компонент рефлексії, зміст якого становлять індивідуальні особливості здійснення аналізу рефлексії своєї діяльності й поведінки.

У результаті взаємодії вказаних компонентів утворюються підструктури, що відповідають окремим видам (підсистемам) індивідуальних психологічних ресурсів, в яких може бути присутня різна кількість компонентів (при цьому різні компоненти можуть виступати в ролі системоутворювальних). У свою чергу, різні підструктури при взаємодії утворюють підсистеми нового, вищого рівня. Чим вищий рівень підсистеми, тим більше компонентів у неї є, тим складніша її структура. Число підструктур і їх рівень визначають рівень розвитку всієї системи індивідуальних психологічних ресурсів.

Зміст кожного з компонентів складається під впливом як біогенетичних, так і соціальних чинників та включає певні психологічні властивості (табл. 1). Таким чином, індивідуальна структура психологічних ресурсів кожної особи, яка навчається, визначається співвідношенням і рівнем розвитку власних психологічних властивостей.

Розглянемо далі питання про розвиток індивідуальних психологічних ресурсів в освітньому процесі.

Таблиця 1

### Структурні компоненти індивідуальних психологічних ресурсів особистості

Найменування компонента	Зміст компонента	Внутрішні чинники, що впливають на зміст компонента (базові психофізіологічні ресурси)	Зовнішні чинники, що впливають на зміст компонента (базові зовнішні ресурси)
Когнітивний	Сукупність особистісно значущих понять, образів, що відображають знання про навколишній світ	Особливості будови мозку; провідна півкуля, переважання одного з парних органів; когнітивний стиль. Індивідуальні особливості пізнавальних процесів: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, увага тощо	Особливості зовнішнього середовища. Значущі елементи соціального досвіду
Мотиваційно-потребнісний	Мотиви, потреби, установки, еталони. Потреба в самореалізації	Усвідомлені й неусвідомлювані стимули поведінки	Вимоги суспільства до особистості. Соціально значущі якості



Найменування компонента	Зміст компонента	Внутрішні чинники, що впливають на зміст компонента (базові психофізіологічні ресурси)	Зовнішні чинники, що впливають на зміст компонента (базові зовнішні ресурси)
Емоційно-вольовий	Інтерес, схвальованість, схвалення, байдужість, неприйняття, агресія тощо	Особливості будови нервової системи. Співвідношення процесів збудження і гальмування. Тип темпераменту; властивості характеру тощо	Соціальні норми, прийнятні зразки поведінки. Схвалення або неприйняття іншими людьми
Операціональний	Різні вміння та навички в здійсненні дій та операцій	Особливості будови мозку; провідна півкуля, переважання одного з парних органів. Властивості психомоторики	Зразки соціального досвіду в здійсненні діяльності – узагальнені способи діяльності
Рефлексія	Рівень домагань. Особливості самооцінки, саморозуміння, самоінтерпретації	Інтроверсія – екстраверсія. Конформізм. Тривожність. Толерантність тощо	Зразки соціального досвіду в оцінюванні діяльності та поведінки. Соціально значущі критерії оцінювання
Ціннісно-орієнтаційний	Сукупність особистісно значущих цінностей, прагнень, бажань	Відчуття любові, краси, гармонії, відчуття гумору тощо	Суспільна система цінностей. Культура, традиції, мистецтво

Під розвитком індивідуально-психологічних ресурсів розумітимемо зміни в їх структурі, що відбуваються в результаті кількісних і якісних змін компонентів.

На нашу думку, розвиток індивідуальних ресурсів в освітньому процесі можливий за умови виконання таких вимог:

1. Освітній процес повинен бути організований так, щоб не створювати ситуацій “перевищення можливостей” (“виснаження, знищення індивідуальних ресурсів”): рівень вимог, навантаження, темп роботи повинні відповідати можливостям учнів, зумовленим їх індивідуальними ресурсами, не викликати в них перевантаження, яке неминуче спричиняє підвищення стомлюваності, стреси, погіршення здоров’я.

2. При організації освітнього процесу необхідно ефективно залучати внутрішні ресурси кожного учня, максимально спиратися на них при використанні зовнішніх ресурсів.

3. Освітній процес можна розглядати як багаторівневу динамічну систему, що включає підпроцеси різного порядку. При дотриманні вказаних вимог в освітньому процесі відбувається приріст індивідуальних ресурсів осіб, які навчаються, оскільки “споживання” внутрішніх ресурсів у кожному підпроцесі здійснюється на основі їх “заощадження”.

Отже, освітній процес з погляду ресурсного підходу можна трактувати, з одного боку, як процес, що вимагає задіявання індивідуальних психологічних ресурсів осіб, які навчаються, з іншого – спрямований на розвиток індивідуальних психологічних ресурсів учнів. При цьому суть організації освітнього процесу на основі ресурсного підходу полягає у створенні таких умов взаємодії його суб'єктів, завдяки яким цей розвиток буде максимально можливим для кожного учня.

На підставі висловленого сформулюємо принципи, які визначають вимоги до організації освітнього процесу, що висуваються ресурсним підходом.

Ідея організації діяльності з урахуванням можливостей людини не є абсолютно новою й становить центральну проблему ергономіки – галузі знань, що вивчає взаємодію людини в системах “людина – техніка – середовище” з метою забезпечення її ефективності, безпеки та комфорту. Ця ідея стає все більш актуальною й у галузі освіти. Тому одним з принципів ресурсного підходу до організації освітнього процесу виступає принцип ергономічності, який можна розглядати як сукупність основних ідей ергономіки, сформульованих щодо освітнього процесу таким чином: навчання повинно бути комфортним, не викликати перевантажень, не шкодити здоров'ю.

Цей принцип є необхідною, але недостатньою умовою для ефективного використання особами, які навчаються, власних ресурсів і їх розвитку.

Крім створення комфортних умов навчання, важливим є забезпечення якнайповнішої реалізації учнями власного потенціалу, тому як другий принцип ми розглядаємо принцип забезпечення, індивідуальної траєкторії розвитку учня. Суть цього принципу полягає в такому. Оскільки всі учні мають різний “запас” ресурсів, різний потенціал, отже, неможливо в навчанні пред'являти всім абсолютно однакові вимоги, чекати однакових результатів у всіх учнів. Урахування ресурсів у цьому випадку передбачає виявлення їх індивідуальної структури, прогнозування відповідних їм можливостей і організацію навчальної діяльності кожного учня так, щоб забезпечити максимальну реалізацію їх можливостей і прогнозованих досягнень.

Тісно пов'язаним з попереднім принципом є принцип позитивного зворотного зв'язку. З позиції ресурсного підходу досягнення особистості в освітньому процесі розглядаються не з погляду відповідності деякому заданому зразку, стандарту, а з погляду повноти реалізації власних можливостей, забезпечуваних індивідуальними ресурсами. Отже, критеріями оцінювання в цьому випадку виступають не досягнення певних результатів, а зміни, що відбулися в суб'єктному досвіді. Досягнення учня оцінюються не в результаті порівняння з нормами або іншими учнями, що зовні задаються, а із самим собою “був”, і з прогнозованими саме для нього результатами.

**Висновки.** Таким чином, ресурсний підхід акцентує увагу на процесі навчання кожного учня, передбачає створення умов для найефективнішого використання і якнайповнішого розвитку індивідуальних ресурсів кожного учня в комфортних умовах, що сприяє розвитку його індивідуальності в цілому.

Говорячи про розвиток індивідуальних ресурсів, ми надалі розглядатимемо один з видів психологічних ресурсів учнів – індивідуальні способи навчальної роботи, оскільки саме в цій структурі, на наш погляд, якнайповніше виявляється індивідуальність при здійсненні освітнього процесу.

### **Література**

1. Весна Е.Б. Понятия “личность” и “индивидуальность” в понятийном пространстве, описывающем человека / Е.Б. Весна // Мир психологии. – 1999. – № 4 (20). – С. 275–295.

2. Воронин В.Т. Ресурсы и время: социально-философский контекст / В.Т. Воронин. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского университета, 2000. – 122 с.

3. Гинецинский В.И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии / В.И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С. 46–49.

4. Долженко О.В. Очерки по философии образования / О.В. Долженко. – М., 1995. – 240 с.

5. Кабардов М.К. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей / М.К. Кабардов, М.А. Матова // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 106–115.

6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1991. – 917 с.

7. Словарь иностранных слов. – 6-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – 880 с.

8. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К.А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123–132.

9. Холодная М.А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения / М.А. Холодная // Школьные технологии. – 2000. – № 7. – С. 12–16.

10. Щукин М.Р. Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: проблемы и подходы / М.Р. Щукин // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 2.

## ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Аналіз літератури свідчить, що найчастіше в енциклопедіях, науково-популярних виданнях і статтях наводяться показники тривалості часу, необхідного для подвоєння всього масиву різноманітних наукових знань. Якщо для початкової (“вугільно-парової”) стадії промислової революції часів великих колоніальних імперій він становив приблизно 15–20 років, то з відкриттям дедалі більшої кількості німецького науково-дослідного типу університетів, великих політехнічних інститутів і спеціалізованих наукових підрозділів темпи “самонавчання” людства поступово зростали. До моменту “вибухового” зростання кількості та якості персональних і інших комп’ютерів період подвоєння наукової інформації, певно, зменшився приблизно удвічі (до 8–9 років), але для найважливіших і найпрогресивніших секторів знань – ще більше. Зокрема, для комп’ютерного устаткування та програмного забезпечення називаються цілком різючі цифри – подвоєння знань за час від 12 до 18 місяців [3, с. 128].

У цих умовах зростає значення підготовки майбутнього вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у навчально-виховному процесі школи. Ця проблема аналізується у працях М.І. Шелдик, Н.В. Морзе, С.Г. Литвинової, О.В. Овчарук, М.І. Пащенко та ін. Водночас проблема підвищення ІКТ-компетентності майбутнього соціального педагога практично не досліджується.

**Мета статті** – визначити сутність та структуру ІКТ-компетентності соціального педагога.

У науковій літературі поняття ІКТ-компетентності має різноманітне трактування.

1. Так, П.В. Беспалов визначає це поняття як інтегральну характеристику особи, що передбачає мотивацію до засвоєння відповідних знань, здібність до вирішення завдань у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп’ютерної техніки та володіння прийомами комп’ютерного мислення. Формується вона як на етапі вивчення комп’ютера, так і на етапі його застосування як засіб подальшого навчання та професійної діяльності й розглядається як одна з граней особової зрілості.

2. А.А. Єлізаров під ІКТ-компетентністю розуміє сукупність знань, умінь і досвіду діяльності, причому саме наявність такого досвіду є визначальною щодо виконання професійних функцій. О.М. Шилова та М.Б. Лебедева визначають ІКТ-компетентність як здатність індивіда вирішувати навчальні, життєві, професійні завдання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

3. За Н.В. Насировою, це мотивація, потреба й інтерес до одержання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів та інформа-

ції. Компетентність педагогів у галузі ІКТ розглядається Л.М. Горбуною та А.М. Семибратовим як готовність і здатність педагога самостійно й відповідально використовувати ці технології в своїй професійній діяльності.

4. Українські вчені (О.В. Овчарук, М.І. Жалдак, Н.В. Морзе та ін.) у зміст ключових компетентностей під час застосування інформаційних і комунікаційних технологій включають здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Розглядаючи можливості засобів ІКТ у навчанні, необхідно систематизувати спектр засобів ІКТ, пропонуючи їх типізацію. Зазвичай використовують типізацію засобів ІКТ для навчання за технічними ознаками – на програмні та апаратні, за функціональними ознаками – такі, що використовуються в навчанні, інструментальні, сервісні, контролюючі та ін.

Під засобами ІКТ будемо розуміти програмно-апаратні засоби та пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки, а також сучасні засоби й системи інформаційного обміну, що забезпечують операції зі збирання, продукування, накопичення, збереження, обробки, передачі інформації.

Найчастіше засоби ІКТ класифікують за способом їхнього застосування. Так, І.В. Роберт пропонує таку класифікацію засобів ІКТ за способом використання в діяльності вчителя:

- як засіб навчання, що вдосконалює процес викладання;
- як інструмент пізнання навколишньої дійсності й самопізнання;
- як засіб розвитку особистості студента;
- як об'єкт вивчення в рамках освоєння курсу інформатики;
- як засіб інформаційно-методичного забезпечення та управління навчально-виховним процесом;
- як засоби комунікацій;
- як засіб автоматизації процесів обробки результатів експерименту та управління;
- як засіб автоматизації процесів контролю, корекції, результатів навчальної діяльності, тестування й психодіагностики;
- як засіб організації інтелектуального дозвілля.

Багато дослідників визначають діяльність людини, пов'язану зі збиранням, накопиченням, обробкою й використанням інформації як інформаційну. Ми визначимо інформаційну діяльність як діяльність людини, об'єктом якої є інформаційний ресурс. Види інформаційної діяльності людини інваріантні конкретним предметним галузям. Способи організації пошуку навчальної інформації, інформаційної взаємодії в комп'ютерних мережах, обробки інформації за допомогою програмних засобів навчального призначення не залежать від спеціальності вчителя.

На основі аналізу різних психологічних концепцій структури особистості можна виділити відповідність між функціональними механізмами

психіки (здійснюючими процеси сприйняття, мислення, пам'яті і т. д.) і процесами збору, збереження, переробки й управління інформацією.

Т.Б. Захарова виділила такі загальні види інформаційної діяльності (рис. 1):



Рис. 1. Види інформаційної діяльності за Т.Б. Захаровою

Т.Б. Захарова використовує запропоновану типізацію як основу для профільної диференціації змісту підготовки школярів з інформатики. Вона пропонує формувати зміст прикладних профільних курсів на основі глибокого розгляду одного з видів інформаційної діяльності.

Уточнимо типізацію Т.Б. Захарової. На нашу думку, можна виділити чотири загальні види інформаційної діяльності вчителя:

- 1) збирання (одержання, пошук) інформації – діяльність щодо поєднання інформації з різних джерел у єдину систему;
- 2) передача інформації – діяльність з переміщення інформації в просторі між учасниками педагогічного процесу;
- 3) обробка (перетворення) інформації – діяльність, у результаті якої інформація перетвориться з однієї форми в іншу;
- 4) збереження інформації – діяльність щодо переміщення інформації в часі.

І.В. Роберт, уточнюючи види інформаційної діяльності, що застосовуються в освіті, вводить поняття інформаційно-навчальної діяльності: це діяльність, заснована на інформаційній взаємодії між студентом (студентами), викладачем і засобами нових інформаційних технологій, спрямована на досягнення навчальних цілей. При цьому передбачається виконання таких видів діяльності:

- реєстрація, збирання, накопичення, збереження, обробка інформації про досліджувані об'єкти, явища, процеси;
- передача досить великих обсягів інформації, поданої в різних формах;
- інтерактивний діалог – взаємодія користувача з програмною (програмно-апаратною) системою, що характеризується реалізацією більш розвинутих засобів ведення діалогу при забезпеченні можливості вибору варіантів змісту навчального матеріалу, режиму роботи;
- керівництво реальними об'єктами;

– керівництво відображенням на екрані моделей різних об'єктів, явищ, процесів, у тому числі й тих, що реально відбуваються в певний момент;

– автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, корекція за результатами контролю, тренування, тестування.

Розглянемо зміст компонентів діяльності вчителя з урахуванням останніх досягнень у галузі ІКТ.

Конструктивний компонент передбачає діяльність, пов'язану з побудовою уроків, позакласних заходів у визначених умовах. Для збору й пошуку інформації для занять доцільно використовувати різні види засобів нових інформаційних технологій: бази даних, інструментальні програмні засоби (ІПЗ), ресурси Інтернету тощо. Комп'ютер так само може виступати як засіб навчання при використанні програмних засобів навчального призначення й інших видів ІКТ. Підготовка педагогів у цьому напрямі передбачає оволодіння ними експертно-аналітичною діяльністю з оцінювання програмних засобів навчального призначення й оволодіння способами створення програмних засобів навчального призначення на базі найсучасніших ІКТ: технології мультимедіа, використання комп'ютерних мереж.

Дослідницький компонент діяльності вчителя включає дії, що належать до процесу накопичення нових знань про педагогічні цілі й засоби їхнього досягнення, про стан об'єктів і суб'єктів педагогічного впливу на різних стадіях вирішення педагогічних завдань, про психологічні особливості учнів, педагогів та інших суб'єктів педагогічної системи.

Тому ІКТ в навчанні є дієвим засобом реалізації компетентнісного підходу до підготовки майбутнього учителя.

Формування компетентності майбутнього соціального педагога здійснюється комплексно: це і розробка студентами навчальної документації із застосуванням текстових та графічних редакторів (Word, Paint), використання електронних таблиць (Excel), ескізи, технічні малюнки й креслення, які виконуються за допомогою спеціальних програми. Студенти сканують зображення з паперових носіїв та обробляють їх за допомогою комп'ютерної програми Adobe Photoshop. Майбутні вчителі широко використовують програму Microsoft Power Point, за допомогою якої вони розробляють електронні презентації (слайд-фільми). При цьому забезпечується покадрова подача матеріалу, підтримка технологій вставки й упровадження об'єктів (графіків, таблиць, малюнків, діаграм, відео, аудіо, формул тощо), підтримка гіперпосилань, анімація будь-якого елемента. Робота студентів над створенням слайд-фільму дає їм змогу по-новому подивитися як на зміст, так і на структуру й форму подання матеріалу.

Навчальна програма підготовки майбутнього соціального педагога до використання ІКТ наводиться нижче.

I. Повторення користувальницького курсу (2 години лекції, 4 години практичних занять)

Техніка безпеки. Сучасний стан та перспективи розвитку КТ. Характеристика операційної системи WINDOWS. Робочий стіл. Файлова структура. Пошук інформації. Робота з провідником. Основні операції з файлами та папками. Діалогові вікна. Стандартні програми WINDOWS (блокнот, графічні редактори, калькулятор). Антивірусні програми. Архівація даних. Форматування дискет.

II. Використання Microsoft Office в школі (6 годин лекцій, 12 годин практичних занять)

1. Microsoft Word (4 години лекцій, 2 години практичних занять)

Використання текстового редактора для розробки опорних лекцій, блок-схем, карток, лабораторних робіт, кросвордів, методичних посібників. Використання меню “Довідка”. Відкриття та збереження документа. Багатовіконний режим роботи. Буфер обміну. Пошук і заміна в тексті. Панелі інструментів. Робота з меню “Вставка”: розрив, номери сторінок, дата і час, символи, автотекст, колонтитули. Вставка об’єкта формул – Microsoft Equation 3.0. Вставка в документ малюнків та анімацій. Робота зі сканером (сканування тексту, таблиць, малюнків; виділення й видалення блоків; збереження пакета; робота з “майстром збереження”), принтером (установка параметрів сторінки, друк). Меню “Формат”: границі і заливка, колонки, табуляція, буквиця, фон, тема. Перевірка правопису, перенесення слів. Побудова складної таблиці, її форматування та оформлення. Напрямок тексту в таблиці. Малювання з використанням графічного редактора Word.

Практична робота (2 години)

2. Microsoft Excel (4 години лекцій, 2 години практичних занять)

Використання Microsoft Excel для розрахунків, аналізу результатів навчання: відносної успішності, якісної успішності, створення електронного журналу тощо. Довідкова система Microsoft Excel. Відкриття та збереження книги. Установка параметрів сторінок і друку. Налаштування панелі інструментів. Форматування даних. Перенесення й копіювання. Оформлення таблиць і тексту. Об’єднання, розбиття, видалення, додавання клітинок. Робота з форматом осередків. Додавання, видалення, приховування рядків і стовпців. Форматування рядків і стовпців. Додавання, видалення та перейменування аркушів. Робота з меню “Дані”. Гіперпосилання. Введення і редагування формул. Вставка об’єкта формул – Microsoft Equation 3.0. Представлення табличних даних у вигляді графіків та діаграм. Редагування діаграм. Захист книги.

Практична робота (2 години)

3. Microsoft Publisher (4 години лекцій, 2 години практичних занять)

Робота з каталогом публікацій. Майстер швидких публікацій. Довідкова система Microsoft Publisher. Відкриття та збереження публікації. Параметри сторінки та друк. Видалення об’єкта і сторінок, додавання особистих даних. Встановлення та видалення спеціальних знаків, кордонів і напрямків. Налаштування панелі інструментів. Вставка малюнків. Бібліотека макетів. Вставка дати, сторінок, нумерація сторінок. Форматування тексту



в публікації з використанням меню “Формат”. Перевірка правопису. Вставка і форматування таблиці. Розташування об’єктів. Розробка навчальних програм за допомогою Web-вузлів. Вибір форми, панелі навігації, фонового звуку, текстури, особистих даних. Додавання сторінок. Перетворення друку. Вставка елементів управління, гіперпосилань. Робота з порожньою публікацією.

Практична робота (2 години)

III. Навчальні програми (2 години лекцій, 1 година практичних занять)

Огляд навчальних програм з предметів. Структура навчальної програми, коротка характеристика і застосування в навчальному процесі.

IV. Контролюючі програми (2 години лекцій, 1 година практичних занять)

Огляд контролюючих програм з предметів. Їх структура і характеристики. Програма “ШТУР”, “Телетестінг”. Ознайомлення з оболонкою для тестування: “Educont”, “Усатік 2.00”, “Універсальний тестовий комплекс”, “Опитування”.

V. Основи Internet Explorer (4 години лекції, 2 години практичної роботи)

Організація пошуку в Інтернеті. Створення електронної скриньки, реєстрація. Відправлення, перегляд, видалення повідомлень.

Практична робота (2 години)

**Висновки.** Підготовка майбутнього соціального педагога до життя в інформаційному суспільстві, формування фундаментальних знань у предметній галузі “Інформатика” містить у собі загальні знання про інформацію, типи інформаційних ресурсів, види інформаційної діяльності, принципи функціонування комп’ютерної техніки, алгоритми інформаційного моделювання тощо. Сукупність цих знань сьогодні розглядається як частина загальної культури сучасної людини й називається інформаційною культурою. Інформаційна культура має на меті освоєння основних інформаційних технологій загального призначення: обробку текстової, числової та графічної інформації, роботу з базами даних і електронними таблицями, основи телекомунікацій тощо.

### **Література**

1. Алдушонков В.Н. Влияние компьютерной технологии обучения на формирование познавательной самостоятельности студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / В.Н. Алдушонков. – Брянск, 2001. – 18 с.

2. Інформаційно-аналітичні матеріали до парламентських слухань з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні / Кабінет Міністрів України, Міністерство транспорту та зв’язку України. – К., 2005. – 70 с.

3. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх вчителів : монографія / А.В. Семенова. – О. : Юридична література, 2009. – 501 с.

4. Литвинова С.Г. Організація навчання вчителів інформаційно-комунікаційним технологіям / С.Г. Литвинова // Инновационные технологии в образовании : материалы III Международной научно-практической конференции. – Симферополь, 2006. – С. 38–44.

5. Программное обеспечение подготовки педагога профильной школы / [отв. ред. С.В. Кривых, А.А. Макаренко, В.И. Подобед]. – СПб. : ГНУ “ИОВРАО”, 2004. – 88 с.

6. Прокопенко І.Ф. Інформаційне суспільство і освіта / І.Ф. Прокопенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – № 1. – С. 17.

АНІСІМОВА А.О.

### **МОДУЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НА АУДИТОРНИХ ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИКИ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ (НІМЕЦЬКА МОВА ЯК ДРУГА ІНОЗЕМНА ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ)**

Навчання другої іноземної мови (ІМ2) у мовному вищому навчальному закладі (МВНЗ) спирається на вихідні теоретичні положення, вимоги та загальні закономірності, врахування яких є необхідним для підвищення ефективності навчального процесу. Однією з таких вимог, що висувуються до організації навчального процесу з ІМ2, є планування занять за кредитно-модульною системою.

**Мета статті** – описати модульну організацію процесу формування граматичних навичок говоріння на прикладі аудиторних занять з практики усного та писемного мовлення (німецька мова (НМ) як ІМ2).

Спираючись на психолінгвістичні особливості оволодіння ІМ2 (І.С. Алексеева, М.В. Баришніков, Р.Ю. Барсук, Е.М. Верещагін, І.О. Зимня, Н.В. Імедадзе, І.І. Кітроська, Л.Н. Ковиліна, О.М. Леонт'єв, О.О. Леонт'єв, Р.К. Мін'яр-Белоручев, В.Ю. Розенцвейг, С.Л. Рубінштейн, В.Н. Ярцева та ін.) та дидактико-методичні передумови формування граматичних навичок говоріння (І.Л. Бім, Н.Д. Гальскова, Б.А. Лапідус, А.С. Маркосян, С.Ю. Ніколаєва, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатілов, А.Н. Щукін, А.В. Щепілова та ін.), охарактеризуємо особливості навчального процесу на основі розробленої нами підсистеми вправ. Із цією метою вдамося до такого методу дослідження, як моделювання, що полягає в побудові, аналізі та оптимізації моделей як штучно створеного образу конкретного предмета, приладу, процесу, явища і, насамкінець, будь-якої системи. У процесі моделювання модель як “образ, відображення” взаємодіє “нібито із чотирма “учасниками”: суб'єктом – ініціатором моделювання і/або користувачем його результатів; “об'єктом-оригіналом – предметом моделювання, тобто тією системою,

яку хоче створити і/або використати надалі “суб’єкт”; “середовищем, у якому знаходяться і з яким взаємодіють усі учасники” [3, с. 271].

Охарактеризуємо освітнє середовище, в якому функціонуватиме модель організації формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 у майбутніх перекладачів. Освітнє середовище при вивченні іноземної мови ми будемо розуміти, за Н.А. Спічко, як “систему умов, яка створюється з метою досягнення конкретного рівня іншомовної комунікативної компетенції і яка містить передумови для особистісного розвитку тих, хто навчається, зумовлені соціальним та просторово-предметним оточенням, засобами, які використовуються в навчально-виховному процесі, а також прийомами та технологіями навчання” [4, с. 47].

Обґрунтування моделі формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 у МВНЗ здійснюємо за такими параметрами: 1) суб’єкти навчання; 2) ступінь навчання; 3) навчальна дисципліна, у межах якої побудована модель; 4) очікуваний результат навчання; 5) реалізація розробленої моделі в кредитно-модульній системі навчання.

Суб’єктами навчання є студенти МВНЗ, які здійснюють фахову підготовку за напрямом 6.020303 “Філологія (англійська та німецька мови)”, і здобувають кваліфікацію “Перекладач англійської й німецької мов”.

Розроблена нами модель стосується студентів ІІ курсу, які вивчають НМ як ІМ2 після англійської мови (АМ) перший рік.

Ознайомлення з граматичними явищами та формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 відбувається інтегровано в межах дисципліни “Практика усного та писемного мовлення”, в якій граматичний матеріал розподіляється за розмовними темами. Інтегрованість забезпечує взаємопов’язане навчання граматики та лексики й формування граматичних навичок говоріння у взаємодії з іншими видами мовленнєвої діяльності, а також дає змогу поєднувати роботу над засобами мови з екстралінгвістичною інформацією, передбаченою змістом навчання.

Очікуваним результатом навчання за моделлю є володіння майбутніми перекладачами стійкими до дії інтерференції граматичними навичками говоріння НМ як ІМ2.

Формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 у майбутніх перекладачів у ВНЗ відбувається в умовах кредитно-модульної системи.

Кредитно-модульна система являє собою модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні двох складових – модульної технології навчання та кредитів (залікових одиниць) – та охоплює зміст, форми й засоби навчального процесу, форми контролю якості знань та вмінь і навчальної діяльності студента в процесі аудиторної та самостійної роботи [1, с. 20]. Дамо визначення ключових у цьому контексті понять, а саме: модуль, змістовий модуль, заліковий кредит.

Модуль визначається в науковій літературі як “основний засіб модульного навчання, який є завершеним блоком інформації, а також містить

цільову програму дій, методичне керівництво і технологічні рішення, які забезпечують досягнення поставлених дидактичних цілей” [6, с. 95]. Змістовий модуль утворюється системою навчальних елементів, що поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об’єктові [2].

Заліковий кредит є одиницею виміру повного навчального навантаження студента, необхідного для засвоєння змістових модулів [5, с. 135]. Ціна кредиту за шкалою ECTS становить 36 академічних годин, які розподіляються на аудиторну та самостійну роботу студента.

Загальне навантаження студентів на II курсі складається з аудиторної роботи, на яку відводиться 232 навчальні години (110 годин у першому та 122 години у другому семестрах) та самостійної роботи, яка охоплює 164 навчальні години (88 годин у першому та 76 годин у другому семестрах). За рік студент має скласти 11 залікових кредитів, з них 5,5 кредитів – у першому семестрі, 5,5 кредитів – у другому. Видом підсумкового контролю в першому семестрі є залік, у другому семестрі – іспит. Кожен семестр складається з 2 модулів.

Укладена нами підсистема вправ охоплює такі граматичні явища, як Personalpronomen, Modalverben, Reflexivverben, Perfekt, Dativ- und Akkusativpräpositionen, Präteritum, Genetivpräpositionen у межах вступно-фонетичного курсу та таких розмовних тем, як “Der Arbeitstag”, “Die Wohnung”, “Die Jahreszeiten”, які становлять зміст першого та другого модулів.

Продемонструємо розподіл годин з урахуванням моделі формування граматичних навичок говоріння на прикладі змістового модуля “Der Arbeitstag”. На навчання за цим змістовим модулем відводиться 22 години (20 годин – практичні заняття, 2 години – модульна контрольна робота). Отже, формування граматичних навичок говоріння у межах названого змістового модуля займатиме приблизно 6,5 (20:3) годин аудиторної роботи.

За робочою програмою в межах змістового модуля “Der Arbeitstag” передбачено формування граматичних навичок говоріння за темою “Reflexivverben”. З огляду на складність граматичного аспекту мовної системи НМ цілеспрямоване виконання вправ, націлених на формування граматичних навичок говоріння на першому році навчання НМ як ІМ2, здійснюється на кожному занятті, що дає змогу зміцнювати вже набуті граматичні навички й формувати нові. Зміст роботи над формуванням граматичних навичок говоріння визначатиметься етапами формування граматичної навички.

Зміст орієнтовно-підготовчого етапу з формування граматичних навичок реалізується, як правило, на першому занятті з практики усного та писемного мовлення. На цьому занятті відбувається ознайомлення студентів з новим граматичним матеріалом. Пред’явлення нового граматичного матеріалу відбувається в мовленнєвих зразках / у зв’язному ситуативному контексті (у формі діалогу або тексту-полілогу) для того, щоб студенти могли бачити, яку форму, значення та функцію має нове граматичне явище в

мовленні. Студентам пропонується спочатку прочитати та знайти в тексті дієслова, які, на їхню думку, можуть бути зворотними та підкреслити їх. Для цього викладач пропонує таке завдання: Lesen Sie die Sätze. Finden Sie die Formen der Verben, die für Sie unbekannt sind. Nennen Sie diese Verben und unterstreichen Sie sie.

Після читання та виконання завдання студентам пропонується за допомогою евристичної бесіди, тобто послідовно розташованих запитань, порівняти форму, значення й функцію нового граматичного явища в ІМ2 (НМ) та в першій іноземній мові (ІМ1 – АМ). Наведемо приклад таких запитань: Sehen Sie auf die fettgedruckten Verben in den Sätzen.

1. Welche Verben sind das?
2. Gibt es auch Reflexivverben in der englischen Sprache?
3. Können Sie die englischen Äquivalente zu den deutschen Verben finden. Sind sie alle auch Reflexivverben? Übersetzen Sie sie.
4. Wie konjugiert man die englischen Reflexivverben?
5. Finden Sie die Sätze mit der geraden und invertierten Wortfolge, in denen die Reflexivverben sind. Was haben Sie bemerkt?
6. Was soll man wissen, um richtig die Reflexivverben beim Gespräch zu gebrauchen? Benutzen Sie Ihre Kenntnisse in der englischen Sprache.

Використання евристичної бесіди при ознайомленні з новим граматичним явищем дає студентам змогу, спираючись на їхній лінгвістичний досвід та знання з граматики в ІМ1, самотійно формулювати правило. Паралельно з відповідями на запитання студенти складають порівняльну таблицю під керівництвом викладача. Наведемо приклад порівняльної табл. 1, яка була складена студентами при ознайомленні зі зворотними дієсловами.

Таблиця 1

**Порівняння правил утворення й вживання зворотних дієслів  
в німецькій та англійській мовах**

<p>Die Reflexivverben haben im Deutschen keine Suffixe. Nach solchen Verben stehen Reflexivpronomen im Akkusativ – <b>mich, dich, sich, uns, euch</b> und im Dativ – <b>mir, dir</b> (nur in der 2. und 3. Person Singular). Im einfachen Aussagesatz steht das Pronomen “<b>sich</b>” nach dem Verb. Im Fragesatz steht das Pronomen “<b>sich</b>” vor dem Subjekt, wenn das Subjekt ein Substantiv ist. Das Pronomen “<b>sich</b>” steht nach dem Subjekt, wenn das Subjekt ein Pronomen ist. Im Satz mit dem Modalverb steht das Pronomen “<b>sich</b>” nach dem Modalverb</p>	<p>The reflexive pronouns are formed by adding <b>-self</b> (in the singular) or <b>-selves</b> (in the plural) to the possessive pronouns <b>my, your, our</b> and to the Objective Case of the personal pronouns <b>him, her, it, them</b>. In the function of an object reflexive pronouns correspond to the Ukrainian particle <b>-ся</b> or to the reflexive pronoun <b>собі</b>. They are placed (with or without a preposition) directly after the verb</p>
---	--

Для закріплення нового граматичного матеріалу після укладання таблиці студенти виконують вправи на міжмовні зіставлення. Виконання таких вправ на першому етапі формування граматичних навичок говоріння дає студентам змогу робити самостійні спостереження, узагальнення та висновки щодо вживання нового граматичного явища в ІМ2 та виявити спільне та відмінне з відповідним у ІМ1. Прикладом такої вправи може бути:

Finden Sie in den deutschen und englischen Sätzen die Reflexivverben. Vergleichen Sie den Gebrauch und die Stellung der Reflexivverben in den deutschen und englischen Sätzen. Welche Unterschiede haben Sie bemerkt? Kommentieren Sie sie.

1. Dann duscht sich der Junge kalt und trocknet sich mit dem Handtuch ab.

2. Then the boy takes a shower and dries himself with a towel.

Метою другого етапу формування граматичних навичок говоріння, який у розробленій моделі триває 2–6 занять, є автоматизація мовленнєвих дій з новим граматичним матеріалом. Вправління студентів у вживанні граматичних явищ в однотипних ситуаціях супроводжується інтерферуючим впливом з боку мов, що контактують, перш за все, з боку ІМ1. На запобігання та подолання інтерференції в процесі автоматизації навичок спрямовані вправи на переклад з елементами аналізу та на переклад, в яких задіяні всі мови, що контактують. Ці вправи поєднуються з вправами загальної системи, що використовуються зазвичай на цьому етапі формування граматичних навичок, за рахунок скорочення формальних вправ. Наведемо приклад вправи на переклад з елементами аналізу:

Übersetzen Sie zuerst ins Deutsche und ins Ukrainische. Beachten Sie die Wortfolge in den deutschen Sätzen.

I usually get up at seven o'clock, make my bed and wash my face and hands with cold water and clean my teeth. Then I do my morning exercises. After that I go to the bathroom, have a bath or take a shower, dry myself with a towel and do my hair. I dress myself and go to school. When I come back home from school I have dinner. After dinner I have a little rest and do my homework.

Haben Sie irgendwelche Schwierigkeiten der Übersetzung gehabt? Vergleichen Sie Ihre Übersetzung mit den Übersetzungen Ihrer Mitstudenten. Bestimmen und analysieren Sie die Ähnlichkeiten und die Unterschiede beim Gebrauch, der Stellung der Satzglieder in den deutschen und englischen Sätzen. Wenn Ihre Übersetzung Fehler enthält, erklären Sie, auf welchem Grunde sie entstanden sind. (Die Studenten können diese Übung als Hausaufgabe machen. Im Unterricht schlägt ein Student seine Varianten der Übersetzung vor und die anderen Mitstudenten hören zu, machen Notizen und kommentieren sie. Die Studenten können auch ihre Varianten des Dolmetschens lesen. Dann mit Hilfe des Lehrers wählen die Studenten die besten Varianten.)

Після вправ на переклад студенти виконують комбіновані вправи, які передбачають вживання нового граматичного явища в однотипних ситуаціях. Специфічною рисою цих вправ є наявність перекладу в їх структурі. Наприклад:

Sehen Sie auf die Fotos und stellen Sie sich vor: Sie arbeiten als Dolmetscher. Am Morgen telefoniert Ihr Freund/ Ihre Freundin, der/die als Reporter für eine Zeitung arbeitet. Er/sie bittet Sie ihm zu helfen, sein/ihr Gespräch mit den Menschen, die auf den Fotos (unten) sind, zu dolmetschen. Inszenieren Sie dieses Gespräch.

(Die Studenten bilden Kleingruppen und besetzen die Rollen. Wenn eine Gruppe die Situation spielt, dolmetscht die andere ihre Aussagen und dann umgekehrt.)

Виконання вправ на переклад є не лише засобом подолання інтерференції, а й способом формування навичок переключення з одного мовного коду на інший, що сприяє забезпеченню професійно орієнтованої спрямованості навчання.

На останньому етапі формування граматичної навички, який відповідає 7–10 заняттям у розробленій нами моделі й має на меті подальшу автоматизацію мовленнєвих дій у різних ситуаціях спілкування, студенти виконують комунікативні вправи, які моделюють реальні ситуації майбутньої професійної діяльності перекладача. Наявність ігрового рольового компонента в цих вправах дає студентам змогу не тільки виконувати різні соціальні ролі та відповідно до них будувати власні мовленнєві висловлювання, а й відчувати себе в ролі перекладача. Прикладом такої вправи може бути:

Sie sind im Fernsehen als Dolmetscher tätig. Sie dolmetschen die Sportprogramme. Morgen nehmen Sie an dem Sportprogramm die berühmten Sportler aus der Ukraine, aus Deutschland und England teil. Das Thema des Sportprogramms ist “Wie muss man richtig seinen Arbeitstag, seine Freizeit planen, um einen großen Erfolg in seinem Beruf zu erreichen?”. Spielen Sie die Situation.

(Die Studenten können diese Übung im Unterricht machen. Im Unterricht bilden die Studenten Kleingruppen und besetzen die Rollen. Wenn eine Gruppe die Situation spielt, dolmetscht die andere ihre Aussagen und umgekehrt.)

Виконання професійно орієнтованих комунікативних вправ забезпечується на цьому етапі за рахунок заміни деяких комунікативних вправ, виконуваних студентами за підручником.

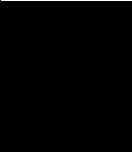









Продемонструємо модульну організацію процесу формування граматичних навичок говоріння в змістовому модулі “Der Arbeitstag” / “Reflexiv-  
verben” (табл. 2).




У табл. 2 подано один з можливих варіантів, за яким формування граматичних навичок говоріння відбувається завжди на початку заняття. Однак на практиці на кожному занятті можливі різні варіанти. Вибір варіа-

нта залежить від цілей заняття та від його місця в системі занять. Кількість вправ, запропонованих нами для формування граматичних навичок, збільшується від етапу до етапу.

Таблиця 2

**Модульна організація процесу формування  
граматичних навичок говоріння на аудиторних заняттях  
з практики усного та писемного мовлення (аудиторні заняття)**

№ заняття	Тема “Der Arbeitstag” / “Reflexivverben”	Зміст роботи над формуванням граматичних навичок
1		ознайомлення з новим граматичним явищем, виконання первинних мовних / мовленнєвих операцій за зразками, з опорою на правило чи без правила
2		автоматизація мовленнєвих дій в однотипних ситуаціях
3		
4		
5		
6		
7		подальша автоматизація мовленнєвих дій в різних ситуаціях спілкування і включення її в мовленнєві уміння
8		
9		
10		
11	Модульна контрольна робота	

-  – цілеспрямоване виконання вправ для формування граматичних навичок говоріння;
-  – цілеспрямоване виконання вправ для формування граматичних навичок говоріння з використанням вправ підсистеми;
-  – виконання вправ з метою формування різних складових комунікативної компетенції.

**Висновки.** Розроблена нами модель організації навчального процесу з формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 у майбутніх перекладачів, а також підсистема вправ як засіб її реалізації були перевірені в ході експериментального навчання.

**Література**

1. Борисова Н.В. Кредитно-модульна система в організації навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей / Н.В. Борисова // Освіта регіону. – 2006. – № 2. – С. 20–23.
2. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справоч. пособ. / [Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова]. – 5-е изд., стереотип. – Мн. : Выш. шк., 1999. – 522 с.
3. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Синтез, 2007. – 668 с.
4. Спичко Н.А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам / Н.А. Спичко // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 44–48.



5. Шапран Л.Ю. Кредитно-модульна система навчання іноземних мов у Національному університеті харчових технологій / Л.Ю. Шапран // Мовна освіта: шлях до Євроінтеграції : міжнар. форум, 17–18 березня 2005 р. : тези доповідей / [за ред. С.Ю. Ніколаєвої, К.І. Оніщенко]. – К., 2005. – С. 134–135.

6. Шевченко Г.Г. К вопросу о модульном обучении иноязычной речи / Г.Г. Шевченко, М.Н. Зайцева // Высшее образование в XXI веке: информация – коммуникация мультимедия : материалы 10-й юбилейной международной научно-методической конференции. – Севастополь, 2003. – С. 94–97.

АНУФРІЄВА О.Ф.

## **СУТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Якість підготовки фахівців вищої технічної школи визначається, перш за все, ступенем реалізації їх особистісно-професійних потреб у навчально-виховному процесі. Оскільки на сучасного інженера покладається ідея перспективного розв'язання соціально-економічних завдань країни, він має навчитися якомога ширше розкривати власний потенціал ще в студентські роки. Суть педагогічної проблеми полягає в тому, чи готовий студент пізнавати й розкривати власний потенціал у навчально-виховному процесі й чи спроможний вищий технічний навчальний заклад задовольнити потребу майбутніх інженерів у професійній самореалізації. Зв'язок проблеми з практичними завданнями ґрунтується на тому, що однією з вимог до формування компетентного інженера є створення умов для його професійної самореалізації [2, с. 36].

Психолого-педагогічний аспект розвитку самостей особистості, зокрема питання самовизначення, самовираження, самореалізації студентів у процесі підготовки до виконання професійної діяльності, вивчало багато науковців (Н. Громова, Т. Нікішина, Л. Рибалко, О. Романовський, О. Черкашин та ін.) [1–6]. Проте недостатньо дослідженою залишається проблема професійної самореалізації майбутніх інженерів у різних видах діяльності ВТНЗ.

*Мета статті* – розглянути питання професійної самореалізації майбутніх інженерів як психолого-педагогічної проблеми.

Розглядаючи поняття “суть” як найголовніше, основне в кому-, чому-небудь, зміст, основу, певне дотримання основної теми, відзначимо, що провідними ідеями професійної самореалізації майбутніх інженерів є: орієнтування їх мотиваційно-ціннісної сфери на максимально повне розкриття внутрішнього потенціалу в процесі оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками; формування професійної “Я”-концепції у процесі самопізнання, самовизначення, самовираження, самореалізації в різних видах діяльності ВТНЗ, зокрема в навчальній практиці; стимулювання студентів до професійної самореалізації, результатами якої є сформована фахова

компетентність. Виявлені питання є складними та вимагають вивчення й вирішення в процесі дослідження.

Як відомо, людина не може зробити чогось, не заради якоїсь зі своїх потреб. Виникнення потреби є механізмом, що запускає активність людини на пошук досягнення мети, яка може задовольнити цю потребу. Джерелом творчої активності людини є потреби самореалізації. Дослідниця М. Кабанець [2] узагальнила різні погляди на потреби, що є близькими до потреб самореалізації (потреба в самоактуалізації, потреба в творчості, потреба в творчій самореалізації, потреба в творчій діяльності, потреба в творчій праці, потреба в творчій трудовій діяльності та самореалізації, потреба в життєтворчості, реалізації себе в професійній діяльності, потреба творення, потреба в самовираженні, потреба в самореалізації, потреба в цілеспрямованій реалізації усвідомлюваних особистістю здібностей, потреба в продуктивній самореалізації) і дійшла висновку про те, що узагальнювальним терміном є “потреба в творчій самореалізації”. На її думку, така потреба є синтезуючою, її об’єктом є не одна якась діяльність, а творча активність у будь-якій діяльності особистості. Потребу в творчій самореалізації особистості вчена трактує як відображення у свідомості потреби особистості в найбільш повному виявленні, розвитку та застосуванні сутнісних сил і потенційних можливостей у діяльності зі створення нових, оригінальних матеріальних чи духовних цінностей, які мають об’єктивну чи суб’єктивну значущість, метою якої є самоствердження власного “Я” та самоствердження людини в суспільстві.

Погляди на прийняття узагальненого поняття, що стосується потреби самореалізації особистості, залишаються дискусійними. На нашу думку, якщо відбувається самореалізація людиною власного потенціалу, то вже можна говорити про її зростання, удосконалення, розвиток, що й приводить до певного творчого самовираження, зокрема в професійній діяльності. І тому в межах дослідження робочим поняттям беремо “потреби професійної самореалізації майбутніх інженерів”, урахувавши той факт, що самореалізація особистості є особистісним досягненням і творчим надбанням студентів.

У професійній підготовці студентів слід орієнтувати на найглибше розкриття їх потреби досягати професійної самореалізації, що є цінним важелем у формуванні готовності до виконання професійних обов’язків. Потреби професійної самореалізації є інтегрованою мотиваційно-ціннісною якістю майбутніх інженерів. До таких потреб віднесемо й потреби самоактуалізації, самовираження, творчості, професійної діяльності. Важливою рушійною силою є потреби пізнавальної діяльності (прагнення відшукувати додаткові джерела інформації, бути пильним й піддавати сумніву очевидне, здатність помічати й формулювати проблему, бажання ставити запитання, здобувати нові знання), адже студенти є суб’єктами саме пізнавальної діяльності. Не менш важливим є інтерес майбутніх студентів до виявлення власних потенційних сил у професійній підготовці. Він може

виявлятися в позитивних емоційних переживаннях, що виникають під час цікавої, творчої праці, у виконанні завдань у більшому обсязі, ніж вимагалось, у прагненні виконувати необов'язкові, неоцінювані завдання, в ініціативному ставленні до вибору творчих шляхів вирішення проблеми, у зацікавленості процесом, а не результатами діяльності.

Ціннісні орієнтації також характеризують потреби професійної самореалізації майбутніх інженерів. Орієнтування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх інженерів на максимально повне розкриття внутрішнього потенціалу відбувається як у навчально-виховному процесі, так і в позанавчальній діяльності, а також у теоретичній та практичній підготовці, результатом якої є сформованість професійних знань, умінь, навичок. Кращому розкриттю потреб професійної самореалізації студентів сприяють такі чинники, як: опора на позитивні емоції під час реалізації особистісно-професійного потенціалу; організація співпраці між викладачами і студентами; виконання професійних завдань на творчому рівні; створення ситуації успіху на засадах гуманізму й толерантності; постійне здійснення зворотного зв'язку.

Професійна "Я"-концепція – це образ ідеального інженера в різних галузях сучасного виробництва. Результати професійної самореалізації студентом аналізуються в процесі рефлексії професійного "Я". Рефлексія як самопізнання суб'єктом внутрішніх психологічних станів і міркування, що сповнене сумнівів і спрямоване на аналіз психічного стану, сприяє розумінню майбутніми інженерами рівня досягнення мети самореалізації. Процес рефлексії має декілька рівнів, серед яких можна виділити рівень знань стосовно себе ("Я" знаю) та знання про знання самого себе ("Я" знаю, що я знаю). Цей рівень відповідає процесу рефлексії професійного "Я".

Ретроспективна форма рефлексії спрямована на виявлення та відтворення тих схем, засобів та процесів, які належать до минулого досвіду того, хто рефлексує. У проспективній формі рефлексії виявляються й корегуються схеми та засоби не актуальної, а можливої діяльності. Інтроективна форма рефлексії передбачає контроль і корекцію, а також ускладнення мисленнєвих дій на момент виконання діяльності.

Отже, механізм рефлексії у студентів завжди пов'язаний з виробленням нового змісту їх професійного самовизначення у формі знань та уявлень щодо майбутньої діяльності, яка й проектується в процесі рефлексії.

В основі саморозкриття лежить суперечність між психологічним дійсним і майбутнім, здійснюється професійне самовизначення, спрямоване на подолання певних сумнівів у виборі професії. Протягом фахової підготовки на різних етапах розвитку відносин студента з викладачем процес професійного самовизначення ґрунтується на різних психологічних механізмах. На початку професійного навчання найбільшу роль відіграє зворотний зв'язок. Потім зростає роль емоційного опосередковування, тобто

впливу прийомів і способів викладання на успішність навчання й оптимізацію соціально-психологічного статусу студента в академічній групі.

Професійне самовизначення майбутніх інженерів як особистісне новоутворення є одночасно процесом і результатом їх загального професійного розвитку. Професійне самовизначення відбувається за рахунок цілеспрямованого впливу й забезпечує узгодження студентами знань про зміст і структуру обраної професії та її вимоги до фахівців певної галузі. Проміжною ланкою між вимогами професії й можливостями студентів є їх самодіяльність у напрямі зрівноважування об'єктивних вимог професійного простору та суб'єктивних факторів оволодіння бажаною професією. Це довготривалий і динамічний процес самостійного узгодження досягнутих, але ще нереалізованих особистістю можливостей і вимог обраної професії.

Професійне самовизначення студентів детермінують механізми саморегуляції поведінки в процесі виконання навчально-професійних дій. Саморегуляція є певним психологічним самовпливом особистості з метою управління своїми психічними станами відповідно до вимог ситуації. Одним з найвищих рівнів психічної саморегуляції виступає самокорекція особистості в аспекті самоорганізації, самоактуалізації, самоствердження, самовдосконалення.

Самокорекція супроводжується саморегуляцією студентом власних поведінкових актів. За допомогою механізму саморегуляції поведінки студент стає внутрішньо вмотивованим суб'єктом своєї професійної самореалізації, тобто готовим приймати рішення реалізовувати заплановане. Це пов'язано з тим, що професійна самореалізація студента здійснюється за наявності домінуючих як пізнавальних, так і соціальних мотивів самоосвіти та самовиховання, які формуються в навчально-виховному процесі ВТНЗ.

Стимулювальним механізмом студентів до професійної самореалізації є постановка мети. Вона має бути пов'язаною з психологічним дійсним станом студента та орієнтувати його на вирішення найближчих актуальних завдань навчально-пізнавальної діяльності. Мета реалістична, сформульована в чітких, конкретних критеріях її досягнення, підкріплена уявленнями про власне "Я", представленими в образі професійного "Я". Між найближчою й далекою метою має існувати відповідність. Ступінь досягнення мети залежить від того, наскільки вона усвідомлена й прийнята студентом як така, до якої прагне його власне "Я", а не до якого це "Я" змушене прагнути з погляду зовнішніх мотивів. Постановка професійної мети повинна супроводжуватися усвідомленням способів її досягнення та наявних внутрішніх можливостей студента. На всіх етапах досягнення професійної мети студенту необхідно мати зворотний зв'язок про відповідність виконання дій поставленим завданням, тобто практичне втілення мети повинно супроводжуватися саморегуляцією поведінки в навчально-виховному процесі. Складання майбутніми інженерами професійного плану саморозвитку позитивно впливає на якість їх професійної самореалізації.

На якість професійної самореалізації студентів також впливає використання нестандартних форм проведення занять. Якщо організувати на заняттях ігри, “наради з екстремальних питань”, дискусії, круглі столи, то студенти завжди будуть активними, висуватимуть цікаві вирішення поставлених проблем, не боятимуться відповідати за допущені помилки. Усі ці форми вимагають знайомства майбутніх інженерів з ідеєю, проблемою, зіставлення нового зі своїм досвідом, переробки інформації, порівняння власного досвіду з досвідом інших людей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, перегляду нагромадженого, вибору найоптимальніших способів досягнення мети.

Спільна праця викладача і студента допомагає успішно формувати культуру професійної самореалізації. Використовуючи в дослідженні поняття “культура професійної самореалізації студентів”, наведемо його визначення: це цілеспрямоване спостереження й вивчення досвіду професійної самореалізації успішних працівників технічної сфери, педагогів-інженерів з одночасним пошуком та оцінюванням власних потенцій, нерозкритих у професійній діяльності, а також реалізація знайдених, але ще нерозкритих корисних професійних можливостей, їх корекція й аналіз. Результатом сформованої культури майбутніх інженерів є реалізація їх творчих здібностей у процесі професійної підготовки, особливо в практичній її частині (на виробничій практиці).

**Висновки.** Професійна самореалізація є процесом самозростання особистості, розгортання й посилення сутнісних сил (мотивів, здібностей, умінь, ціннісних орієнтацій, енергетичного потенціалу), якість якого вимірюється створенням творчих продуктів. Відзначено, що в процесі оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками відбувається орієнтування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх інженерів на максимально повне розкриття їх внутрішнього потенціалу. Доведено, що формування професійної “Я”-концепції у процесі самопізнання, самовизначення, самовираження, самореалізації в різних видах діяльності ВТНЗ, зокрема й у навчальній практиці. Висловлено думку про те, що якість професійної самореалізації студентів залежить від багатьох чинників, серед яких заслуговують на увагу прийоми стимулювального характеру. Результатами професійного самопізнання студентів ВТНЗ є сформована фахова компетентність у технічній галузі.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є виявлення педагогічних умов професійної самореалізації майбутніх інженерів ВТНЗ.

### **Література**

1. Громова Н.В. Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Н.В. Громова. – Х., 2010. – 20 с.

2. Кабанець М. Теоретичні засади формування у майбутніх інженерів потреби у творчій самореалізації / М. Кабанець // Вісник Львів. ун-ту. Сер. педагогічна. – 2009. – Вип. 25, ч. 3. – С. 197–205.

3. Нікішина Т.В. Феномен творчого самовираження сучасного педагога та його індивідуальна акмеологічна модель / Т. В. Нікішина // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 40. – С. 315–320.

4. Рибалко Л.С. Психологічне обґрунтування питань самореалізації особистості / Л.С. Рибалко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 40. – С. 374–380.

5. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія / О.Г. Романовський. – Х. : Основа, 2001. – 312 с.

6. Черкашин О.Д. Сутність поняття “самовизначення” / О.Д. Черкашин // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 40. – С. 457–461.

БЕЗЗУБКІНА О.О.

## ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Що ж це таке “обдарованість” і як вона виявляється в зовсім маленькій дитині? Що примушує батьків побачити в малюку таланти і потім шукати підтвердження свого відкриття у фахівців? Найбільш частий прояв обдарованості – це рання мова й великий словниковий запас. Разом із цим відзначається надзвичайна уважність (“Вона все помічає!”), невгамовна цікавість (“Куди вона тільки не влізе!”) і відмінна пам’ять (“Вона після двох разів усі казки слово в слово повторює”).

Хоча такі ранні прояви обдарованості зазвичай означають видатні інтелектуальні здібності, зовсім не всі обдаровані діти змалку вражають батьків своїми талантами. Так, Ньютон, Дарвін, П’єр Кюрі, Лобачевський славилися в школі бездарними. Ейнштейн в студентські роки вважали нездібним у математиці. Шаляпіна в молодості не взяли в хор, а Сурикову відмовили в прийомі в Академію мистецтв, причому її інспектор обурено заявив: “За такі малюнки вам навіть біля Академії треба заборонити ходити!”.

Проте відомо й інше: немало видатних людей у різних галузях діяльності були в дитинстві рано дорослими. Дуже рано може заявити про себе не тільки спеціальний талант у галузі мистецтва (наприклад, у Римського-Корсакова, Рафаеля, Репніна, Серова, Сурикова і деяких інших), а й власне розумова обдарованість.

Які ж найбільш загальні риси властиві обдарованим дітям? Обдарованість в основному визначається трьома взаємопов’язаними параметрами:

які випереджають розвитком пізнання, психологічним розвитком і фізичними даними.

У сфері випереджального розвитку пізнання зазвичай наголошується таке:

1. Існують особливі періоди, коли діти “вбирають” есе, що оточує. Вони здатні займатися декількома справами відразу.

2. Такі діти дуже цікаві. Їм необхідно активно досліджувати навколишній їх світ.

3. Обдарована дитина часто не терпить яких-небудь обмежень на свої дослідження.

4. Обдарованих дітей у ранньому віці відрізняє здатність простежувати причинно-наслідкові зв'язки та робити відповідні висновки.

5. Вони зазвичай володіють відмінною пам'яттю, яка базується на ранній мові й абстрактному мисленні. Їх відрізняє здатність класифікувати та категоризувати інформацію й досвід.

Крім того, характерний великий словниковий запас. Маленькі “вундеркінди” із задоволенням читають словники, енциклопедії, вигадують слова, які повинні, на їх думку, виражати їх власне поняття, віддають перевагу іграм, що вимагають активізації розумових здібностей. Талановиті діти легко справляються з пізнавальною невизначеністю.

При цьому труднощі не примушують їх відключатися. Вони із задоволенням сприймають складні й довгострокові завдання, терпіти не можуть, коли їм нав'язують готову відповідь. Обдаровану дитину відрізняє підвищена концентрація уваги на чому-небудь, завзятість у досягненні результату у сфері, яка їй цікава.

У сфері психосоціального розвитку обдарованим і талановитим дітям властиві такі риси:

1. Добре розвинене відчуття справедливості, що виявляється дуже рано.

2. Особисті системи цінностей у маленьких обдарованих дітей дуже широкі. Вони гостро сприймають суспільну несправедливість, встановлюють високі вимоги до себе й оточення, живо відгукуються на правду, справедливість, гармонію та природу.

3. Характерна особливість таких дітей – яскрава уява. Воно народжує неіснуючих друзів, ціле фантастичне життя, багате і яскраве. Зазвичай діти у віці від двох до п'яти років не можуть чітко розвести реальність і фантазію.

4. Для обдарованих дітей, як правило, характерні перебільшені страхи, оскільки вони здатні уявити безліч небезпечних наслідків. Вони також надзвичайно сприйнятливі до немовних проявів відчуттів оточення (наприклад, мовчазної напруги).

5. Однією з найбільш важливих рис для внутрішньої рівноваги обдарованої людини є добре розвинене відчуття гумору.

6. У дошкільні роки обдаровані діти і їх менш здібні однолітки є віковими егоцентристами в своєму тлумаченні подій і явищ.

Коли дитячий егоцентризм супроводжується підвищеною чутливістю й роздратуванням від нездатності зробити щось, можуть виникнути проблеми в спілкуванні з однолітками.

Таким чином, обдаровані діти деколи страждають від деякого соціального неприйняття їх з боку однолітків, а це розвиває в них негативне сприйняття самих себе, що підтверджують численні дослідження.

Найбільш корисним, з погляду формування здорового самосприйняття та відчуття повноцінності, є спілкування з такими самими обдарованими дітьми.

Сім'ї, де прийнято допомагати одне одному, і де батьки, брати та сестри разом займаються всіма справами, також зміцнюють позитивне самосприйняття кожної дитини.

*Фізичні особливості обдарованості.* Існують два стереотипи фізичних характеристик обдарованих дітей, що змагаються. Перший – це худий, маленький, блідий “Книжковий черв'як” в окулярах. Інший же – висунутий Л.Терменом (американським психологом) у його монументальній праці “Вивчення геніїв” в 1925 р. – говорить нам, що обдаровані діти вищі на зріст, міцніші, здоровіші і красивіші, ніж їх ординарні однолітки. Хоча другий образ переважніший за перший, обидва вони достатньо далекі від істини. Немає ніякого сенсу робити стереотипні узагальнення щодо зросту, ваги, здоров'я або зовнішності обдарованих дітей. Вони достатньо привабливі своєю різноманітністю.

Обдарованих дітей, як і талановитих дорослих, відрізняє високий енергетичний рівень, причому вони сплять менше від звичайного.

Їх моторна координація й володіння руками часто відстають від пізнавальних здібностей. Їм необхідна практика. Відмінність в інтелектуальному й фізичному розвитку таких дітей може бентежити їх і розвивати несаможиттєвість.

Зір обдарованих дітей (у віці до 8 років) часто нестабільний, їм важко міняти фокус зблизька на далеке (від парти до дошки).

Ми розглянули багато рис обдарованих дітей. Їх неординарні здібності продукують у дітях як сильні сторони, так і негативні риси. Для обдарованих дітей характерна досить нестандартна сукупність поведінкових моделей, тому їм важко знаходити спільну мову з однолітками, вчителями і навіть членами своєї сім'ї. У зв'язку із цим учителі й вихователі обдарованих дітей часто відзначають їх прагнення переривати співбесідника, вправляти його, демонструвати власні знання й перетворювати навколишніх на предмет насмішок.

Одна з неприємних рис обдарованих людей, що найчастіше відрізняються, – прагнення переривати співрозмовника. Обдаровані діти схоплюють думку на льоту; очевидно, дитина вважає, що і всі інші слухачі, які беруть участь у цій бесіді, сприймають та обробляють інформацію з такою



самою швидкістю. Культури діалогу потрібно навчати із самого дитинства. Дуже корисно звернутися до сильно розвинутого відчуття справедливості: кожен повинен мати можливість сприймати те, про що йдеться, кожному потрібно дати на це необхідний час.

Допоможіть дитині навчитися терпіння – чесноти, якої обдарованим дітям часто бракує. Батькам у цьому плані також слід думати й про свої моделі поведінки.

Іншою стороною проблеми є поведінка дитини на уроці.

Обдарована дитина завжди першою тягне руку у відповідь на запитання, поставлене вчителем. Це часто народжує якусь відчуженість однокласників і роздратування самого вчителя. У такій ситуації батьки можуть поговорити з дитиною про альтернативний підхід до ситуації.

Якщо для 8-річної дитини бажання уникнути неприємних поглядів своїх друзів вище, ніж бажання показати себе, порадьте їй бути більш терплячою. “Припустимо, ти знаєш відповідь на поставлене запитання, але не поспішай і подивися по сторонах. Порахуй до 10 і, якщо ніхто в класі не підняв руки, можливо, це той випадок, коли краще не вирізняться?”

У такій ситуації і вчитель може допомогти дитині. Наприклад, деякі педагоги можуть домовлятися з учнем, щоб ті записували свої блискавичні відповіді на папері й віддавали їх учителеві в кінці уроку. Друга властивість обдарованих дітей, що часто дратує людей, – це їх звичка виправляти інших.

Батьки, які розуміють, що в цьому випадку небажана модель поведінки виникла з поєднання альтруїзму й дитячого егоцентризму, можуть допомогти дитині дістатися до витоків проблеми.

Вони повинні пояснити дитині, що не всяка людина так само боїться виявитися неправою, як і її непроханий помічник. Людина, яку публічно виправляють, переживає більшу незручність, ніж якби вона зробила помилку у вимові або дрібну неточність у поданні інформації.

Знущання, висміювання інших – проблеми, які мають коріння як у крайній чутливості обдарованих дітей, так і в значних мовних навичках. Якщо це спостерігається, подумайте гарненько, чи немає в оточенні дитини якогось джерела болю, страждання. Якщо вам зробили боляче, ваша реакція – відповісти тим самим, а якщо ви не можете помститися кривдникові, ви зазвичай спрямовуєте гнів на того, хто опинився поряд. Обдаровані діти прагнуть зробити боляче у відповідь, використовуючи різьочу зброю двох видів – багатий мовний запас і гостре сприйняття вразливих сторін друзів або членів сім’ї.

Поговоріть з дитиною про те, що так сильно зачіпає її при щоденному спілкуванні. Поставтеся з увагою до дитячого виявлення болю й образи, постарайтеся зрозуміти причини. Допоможіть дитині також зрозуміти хворобливість її власних випадів.

Джон Гауен, авторитет у галузі вивчення обдарованості, запропонував цілу серію корисних рад батькам, які піклуються про розумове здо-

ров'я й щастя своїх дітей, оскільки сім'я здатна розвинути або знищити творчий потенціал дитини. Наведемо їх:

1. Забезпечте добру психологічну обстановку для дитини.
2. Підтримуйте здібності дитини до творчості й виявляйте співчуття до ранніх невдач. Уникайте несхвальної оцінки пошуків дитини.
3. Будьте терпимими до дивних ідей, поважайте цікавість, питання й ідеї дитини.
4. Залишайте дитину одну й дозволяйте, якщо в неї є таке бажання, самій займатися своїми справами. Надлишок "шефства" може ускладнити творчість.
5. Допмагайте дитині вчитися будувати його систему цінностей так, щоб вона могла поважати себе й свою ідею разом з іншими ідеями та їх носіями.
6. Допмагайте дитині в задоволенні основних людських потреб (відчуття безпеки, любов, пошана до себе й оточення). Пам'ятайте, що людина, основні потреби якої не задоволені, менш здатна досягти висот самовираження.
7. Допмагайте дитині справлятися з розчаруваннями й сумнівами, коли вона перебуває в процесі незрозумілого для однолітків творчого пошуку.
8. Пояснюйте, що на багато її запитань не завжди можна відповісти однозначно. Для цього потрібний час, а з її боку – терпіння.
9. Допмагайте дитині цінувати в собі творчу особу.
10. Помогайте дитині глибше пізнати себе.
11. Неодмінно постарайтеся знайти дитині компаньйона того самого віку й таких самих здібностей. Для дитини шкільного віку дуже важливо мати друга того самого віку й статі.

Батьки повинні із самого початку пам'ятати про те, якого значення для дітей набувають батьківські очікування й надії в період, коли особа дитини ще недостатньо сформована.

Кажучи про свої дитячі враження, обдаровані підлітки й уже дорослі люди відзначають, що батьки сприймали їх в основному як вундеркіндів, не намагаючись побачити в них особистості.

Отже, батькам слід приймати дітей такими, якими вони є, а не розглядати їх як носіїв талантів. Їх таланти виростають з індивідуальності особи, досягнення залежать від того, як ця особа розвинеться.

Зі вступом такої дитини до школи незвичність її розумових можливостей стає проблемою не тільки для сім'ї, а й для вчителів.

Недостатньо високий рівень психологічної підготовки вчителя для роботи з дітьми, що виявляють нестандартність у поведінці й мисленні, приводить до того, що, оцінюючи своїх підопічних, учителі відзначають у них демонстративність, бажання все робити по-своєму, істеричність, небажання й невміння слідувати прийнятим зразкам тощо. Такі оцінки часто є

наслідком неадекватного розуміння вчителем особистості й розвитку дитини.

Так, дослідження П. Торренса показали, що обдаровані діти швидко проходять початкові рівні розвитку інтелекту й чинять опір усім видам нетворчих робіт, що може розцінюватися дитиною як упертість, лінощі або дурість. Складність полягає в тому, що сама обдарована дитина без спеціальної допомоги психолога або кваліфікованого вчителя не може зрозуміти, у чому причина її опору тим видам робіт, які охоче виконують інші діти.

За даними П. Торренса (1962 р.), близько 30% відраховуваних зі школи (за нездатність, неуспішність) становлять обдаровані діти.

Праці Дж. Гілфорда показали, що до кінця школи багато талановитих дітей іноді відчувають важкий стан депресії, змушені маскувати свою обдарованість. Обдаровані діти зазнають у школі дискримінації через відсутність диференційованого навчання, орієнтацію школи на середнього учня.

Необхідність складання спеціальної програми навчання для обдарованих дітей (як шкільного, так і дошкільного віку) давно обґрунтована фахівцями в галузі освіти. При цьому підкреслюється, що ці відмінності не зводяться просто до більшого обсягу освоюваного матеріалу або вищих темпів навчально-пізнавального процесу. Слід враховувати ту обставину, що обдаровані діти є абсолютно особливою частиною дитячого населення, яка потребує індивідуалізованого навчання.

Панов запропонував принципи спеціалізації навчальних програм стосовно обдарованих дітей різного віку.

Зміст навчальної програми для обдарованих і талановитих дітей має передбачати:

1. Детальне, поглиблене вивчення найбільш важливих проблем, ідей, які інтегрують знання зі структурами мислення.

2. Розвиток продуктивного мислення, а також умінь його практичного застосування, що дає змогу учням осмислювати наявні знання й генерувати нові.

3. Повинна давати їм можливість залучатися до знання, що постійно змінюється й розвивається, і до нової інформації, прищеплювати їм прагнення до здобуття знань.

4. Передбачити наявність і вільне використання відповідних джерел.

5. Заохочувати їх ініціативу й самостійність; сприяти розвитку їх свідомості та самосвідомості, розуміння зв'язків з іншими людьми, природою, культурою тощо.

Підготовка педагогічного персоналу – невід'ємна частина програми. Зрозуміло, що до вчителів, які працюють з обдарованими дітьми, висувається підвищена вимога. Не всі вчителі здатні працювати з обдарованими дітьми.

Позитивна “Я-концепція” становить одну з найважливіших характеристик учителя, що працює з обдарованими дітьми. Учитель, який відрізняється низькою самооцінкою, як правило, переживає почуття побоювання

перед своїми талановитими вихованцями, а значить, не може викликати в них пошани. Серед інших важливих якостей учителя можна виділити зрілість, успішний досвід психологічної роботи, емоційну стабільність і творчий початок.

**Висновки.** Оцінювання творчих здібностей є найважливішою складовою процесу встановлення обдарованості дітей. Розвиток цього виду тестування значно стримувався невизначеністю самого поняття творчості і його критеріїв.

Гетзелс і Джаксон розробили батарею тестів, за допомогою яких можна було диференціювати висококреативних (які творчо мислять) і високоінтелектуальних дітей. Автори встановили, що високоінтелектуальні діти рівнялися на досягнення, стандарти, норми дорослих і вчителів, а висококреативні віддавали перевагу особливим досягненням, що відрізняються від загальноприйнятих.

На практиці найширше використовується характеристика творчості, заснована на дослідженнях Дж. Гілфорда [6]. Ця характеристика включає такі параметри, як легкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення, а також уяви. На сьогодні оцінювання творчих здібностей в основному проводиться на основі методик П. Торранса. У нашій країні більшість тестів є модифікацією тестів Дж. Гілфорда і П. Торранса [5].

#### **Література**

1. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю.З. Гильбух // Педагогика и психология. – 1991. – № 9.
2. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С. Костюк. – К., 1963.
3. Лейтес Н. Способность и одаренность в детские годы / Н. Лейтес. – М., 1984. – 281 с.
4. Матюшкин А.М. Загадки одаренности / А.М. Матюшин. – М. : Школа-пресс, 1993.
5. Дослідження творчої обдарованості з використанням тестів П. Торренса у молодших школярів // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 27–32.
6. Соколова В.Н. Отцы и дети в меняющемся мире / В.Н. Соколова, Г.Я. Юзефович. – М. : Просвещение, 1991. – С. 104–111.
7. Туник Е.Е. Природа и диагностика творческих способностей : метод. рек. для психологов и для педагогов / Е.Е. Туник. – СПб., 1992.

БЕЛЬМАЗ Я.М.

### **ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОБОТИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В США ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

Особливість роботи викладача вищої школи полягає в тому, що це – складноорганізована діяльність, яка містить у собі декілька взаємопов'язаних видів, що мають спільні компоненти. Головна відмінність одного виду від іншого полягає в різноманітності об'єктів діяльності, що надають їй

певної спрямованості, яка, у свою чергу, безпосередньо пов'язана з характерною метою діяльності. Реалізуючи різноманітні види активності, викладач ВНЗ виконує такі різновиди діяльності: педагогічну, науково-дослідну, професійну, виховну, адміністративно-господарську, управлінську та суспільну. Серед перелічених як найбільш важливі, такі, що вимагають творчості від викладача, можна виділити два види діяльності – педагогічну та наукову. Протягом розвитку педагогічної думки існували різні підходи до співвідношення різних видів діяльності. Так, у США тривалий час провідною активністю викладача вищої школи вважали наукову діяльність. Саме досягнення в цій сфері були визначальними для оцінювання результативності роботи професорсько-викладацького складу.

Викладачі української та російської вищої школи за основну діяльність мали саме викладацьку.

Деякі вчені (Г. Скок, Б. Горлов та інші) провідну роль відводили педагогічній діяльності викладачів, а всі інші, на їхню думку, нею інтегруються та виявляються в ній [1].

Однак, на наш погляд, найбільш продуктивним є лише гармонійне поєднання науково-дослідної та педагогічної діяльності викладача вищої школи – лише за цієї умови можна досягти найкращих результатів як у підготовці молодих фахівців, так і у власному самовдосконаленні.

**Мета статті** – проаналізувати основні напрями роботи викладачів вищої школи у Великій Британії та США, зосереджуючи увагу на співвідношенні наукової й викладацької діяльності.

Отже, проблема поєднання викладання та дослідної роботи у вищій школі набула інтернаціонального розмаху. Це питання досліджують провідні освітні організації та науковці багатьох країн, у тому числі Великої Британії та США. Серйозно цією проблемою займається Академія вищої освіти (Велика Британія) під керівництвом професора Алана Дженкінса (Alan Jenkins).

Протягом історії у Великій Британії спостерігалися різні підходи уряду до вирішення проблеми взаємозв'язку між науковими дослідженнями й викладанням. Так, Роббінс у своїй доповіді у 1963 р. відзначав, що система “викладання – дослідна робота” – це те, що відрізняє вищу освіту від інших видів і форм освіти: “Зв'язок між викладачем та змістом навчальної дисципліни, презентація своїх досліджень у доступній формі має стати обов'язковим компонентом викладання у вищій школі. Правильно, що лише невелика частина студентів мають здібності й бажання продовжувати навчання після отримання диплома на більш науковому рівні. Проте вищезазначений підхід дає можливість розвивати інтелектуальні здібності на всіх етапах навчання у вищій школі” [14, с. 10].

Через 40 років у “Білій книзі” уряд Великої Британії стверджував: “У наш час назву “університет” отримують такі вищі навчальні заклади, які мають право присуджувати наукові ступені. Право присуджувати наукові ступені вимагає від навчального закладу демонстрації високого рівня ком-

петентності в дослідній діяльності. Така ситуація не відповідає нашим переконанням, що вищі навчальні заклади мають виконувати різноманітні функції, а ключова місія університету – це викладання на високому рівні... Зрозуміло, що вченість, у значенні обізнаності щодо останніх наукових досліджень та вміння пов'язати їх з навчальною дисципліною, є необхідним елементом ефективного викладання, проте немає гострої необхідності надто активно займатися науковими дослідженнями безпосередньо для того, щоб бути викладачем високого рівня. Це підтверджено цілою низкою досліджень, проведених за останні десять років. Про відсутність суттєвих зв'язків між дослідницькою й викладацькою діяльністю свідчить і доповідь, яка ґрунтувалася на 58 дослідженнях, в яких визначався рейтинг цих двох видів діяльності” [5; 14, с. 10].

Отже, часто спостерігається така ситуація, коли одному з основних видів діяльності викладача вищої школи відводиться привілейоване місце. Але для ефективного навчання та викладання важливими залишаються і дослідницька, і викладацька діяльність, причому доцільно, щоб вони існували не відокремлено одна від одної, а у взаємозв'язку.

Американські вчені теж проводили низку досліджень щодо взаємозв'язку викладацької та наукової діяльності викладача вищої школи. Як підкреслює Х. Крیمмел (H. Crimmel), викладач-учений – це ідеал педагога вищої школи [4]. Цей ідеал пояснюється соціальною та психологічною схильністю до обох видів діяльності – наукової й викладацької. Л. Блекберн (L. Blackburn) і Дж. Лоуренс (J. Lawrence) виклали цей підхід у моделі продуктивності діяльності викладачів вищої школи.

Джеймс Фаїрветер (J. Fairweather) зазначає, що ідея про педагога-науковця ґрунтується на декількох принципах: викладання та дослідження розглядаються як взаємопосилювальні види діяльності, тобто кращі науковці є кращими викладачами; кращий викладач – це науковець, який обізнаний з новими методами та змістом своєї галузі шляхом постійного залучення до дослідження й передає свої знання та зацікавленість навчальною дисципліною своїм студентам [7].

К. Фельдман досліджував теоретичну основу щодо взаємного впливу викладання та дослідної роботи. Було опрацьовано близько 200 досліджень із цієї проблеми. Отримані результати засвідчили дуже низьку кореляцію між ефективністю дослідної діяльності та майстерності у викладанні (коефіцієнт кореляції становив 0,12) [8]. Дж. Хетті (J. Hattie) та Х. Марш продовжили дослідження К. Фельдмана й довели, що поширене твердження про нерозривність викладацької та наукової діяльності – просто міф. Коефіцієнт кореляції, який отримали ці вчені, був ще менший – 0,06 [11].

Водночас, глибоко вивчивши невелику групу професорсько-викладацького складу, К. Колбек (Colbeck) з'ясував, що викладацька й наукова діяльність можуть взаємодіяти, а попередні дослідження мають такий результат через те, що вчені зосереджували свою увагу лише на одному аспекті викладання – роботі в аудиторії [3].

Більшість досліджень щодо співвідношення викладання та наукової діяльності зосереджено на індивідуальному рівні. А. Дженкінс та М. Хілей (Healey) пропонують розглянути це питання на інститутському й національному рівнях, тобто як викладання та дослідна робота розуміються й співвідносяться в контексті політики навчального закладу; як студенти та професорсько-викладацький склад на практиці реалізують зв'язки між наукою та навчанням; як система винагород підтримує чи заважає поєднанню викладацької та дослідної роботи [14, с. 14].

У праці Дж. Гіббса (Gibbs) відзначаються недоліки в намаганні поєднати наукову та викладацьку діяльність на рівні вищого навчального закладу. Він проаналізував вплив національних вимог для фінансування та мотивації діяльності професорсько-викладацького складу на рівні вищого навчального закладу й дійшов висновку, що “взаємопов'язана структура “викладання – дослідження” в політиці навчального закладу враховується обмежено. Дуже рідко вищі навчальні заклади згадують про стратегії та результати своїх наукових досліджень у викладацькій діяльності, потенційні суперечності або, навпаки, єднання між напрямками досліджень та викладання майже зовсім не враховуються... Механізми, за допомогою яких ця структура могла б бути розробленою та використаною в інтересах навчального закладу, ще чітко не визначені... Посилення взаємозв'язків між цими двома важливими аспектами діяльності на сучасному етапі перебувають швидше на рівні бажання, ніж чіткого плану” [9, с. 17].

Корпорація JM Consulting, вивчаючи різноманітні документи, аналізуючи відвідування вищих навчальних закладів з метою дослідження політики цих установ щодо зв'язку між дослідною й викладацькою діяльністю, з'ясувала, що дуже мало ВНЗ звертають увагу на цей зв'язок та намагаються його розвивати. У доповіді зазначено: “Деякі спроби щодо управління сферою викладання та дослідження вже зроблено, зокрема було виділено більше часу на дослідження. Проте деякі стратегії спрямовані на наслідки, що відокремлюють дослідницьку діяльність від викладацької” [13, с. 11].

Такі висновки можна пояснити тим, що в системі освіти Великої Британії фінансування й оцінювання викладання та наукової діяльності завжди відбувалося відокремлено одне від одного, і це відображається в політиці навчальних закладів.

Незважаючи на вищезазначені факти, Л. Елтон (Elton) вважає, що за певних умов можна спостерігати позитивний зв'язок між дослідженнями викладачів вищої школи й викладанням. Він розглядає цей зв'язок не як результат роботи професорсько-викладацького складу, наприклад, публікації наукових праць, які потім використовуються в навчальному процесі, а як підхід до навчання та викладання, при якому застосовуються елементи дослідної роботи, наприклад, проблемне навчання [6].

Вчені провели низку досліджень з проблеми використання дослідної роботи у викладанні та навчанні. Більшість з них (Університет Східної Ан-

глії, Глоштірський університет, Оксфорд) доводять існування значного позитивного досвіду для студентів, включаючи зв'язок теорії з практикою, ентузіазм викладачів, набуття студентами дослідницьких умінь та навичок тощо. Ці переваги головним чином стосувалися студентів старших курсів або навіть післядипломного рівня. Проте є свідчення незадоволення студентів щодо використання дослідної роботи на заняттях.

Ефективність зв'язку між викладанням та науковою діяльністю також залежить від навчальної дисципліни. Так, М. Хілей [12, с. 33] зазначає, що для точних наук складніше запроваджувати в навчальну програму результати нових досліджень, ніж це робити стосовно, наприклад, історії. Водночас студенти випускних курсів з більшим бажанням та зацікавленістю працюють як асистенти саме з викладачами прикладних наук.

Важливо пам'ятати, що не останню роль відіграє позиція керівництва факультетів щодо структури “викладання – дослідження”.

К. Коат (Coate) у своєму дослідженні організації роботи факультетів і кафедр ВНЗ у Великій Британії зазначає, що для управління навчальним процесом більш зручним є підхід, коли викладацька та дослідна діяльність існують відокремлено одна від одної [2, с. 162]. Проте для результативності академічної діяльності ці два аспекти мають бути взаємопов'язаними.

Проблема зв'язку викладання та дослідної діяльності полягає ще й у тому, що у Великій Британії майже не існує винагород, премій тощо, які б охоплювали одразу ці два види роботи викладача вищої школи.

У Великій Британії було започатковано два проекти, які спрямовані на вдосконалення вищої освіти в контексті зв'язку викладання та дослідної діяльності:

1) проект LINK, мета якого – зрозуміти сутність та сприяти взаємозв'язку викладання та дослідної роботи;

2) проект Академії вищої освіти, який розширив ідеї LINK та розповсюдив їх серед семи спілок з різних навчальних дисциплін.

Отже, дуже часто використовується фраза “зв'язок викладання та дослідницької діяльності”. Р. Гріффітс (Griffiths), аналізуючи розуміння цієї фрази в контексті двох вищезазначених проектів, пропонує використовувати таку типологію зв'язків між викладанням та дослідженням:

– викладання може бути кероване дослідженням (research-led). Це означає, що навчальна програма побудована навколо змісту, який ґрунтується на наукових інтересах професорсько-викладацького складу. Викладання часто базується на традиційній моделі передачі інформації, акцент робиться, в першу чергу, на результатах наукових досліджень, а не на процесі;

– викладання може бути дослідницько орієнтованим (research-oriented). За такого підходу навчальна програма зосереджує увагу як на процесах, за допомогою яких отримують знання, так і на навчанні вже готових знань. Увага також приділяється навчанню дослідницьких умінь і навичок та оволодінню так званими дослідницькими рисами (якостями). Результати дос-



ліджень викладацького складу часто надаються несистематично та розпливчасто.

Викладання може бути таким, що ґрунтується на дослідженні (research-based). Навчальна програма головним чином побудована навколо видів діяльності, які ґрунтуються на дослідженні, а не на передачі змісту навчальної дисципліни. Дослідна робота викладачів інтегрована в навчальну діяльність студентів, причому розподіл ролей між викладачами та студентами зведено до мінімуму. Використовуються всі можливості для двосторонньої взаємодії між дослідною роботою й викладанням.

Викладання може бути дослідницько обізнаним (research-informed). За такого підходу викладання свідомо наближається до систематичного дослідження в процесі викладання та навчання [10].

М. Бредфорд (Bradford) подав цю типологію в такому вигляді:

- навчання про дослідження інших;
- навчання про методи дослідження;
- навчання за допомогою дослідницьких методів;
- педагогіка дослідження – дослідження та аналіз самих процесів навчання та викладання [14, с. 21].

М. Хілей до перших трьох груп, визначених Р. Гріффітсом, додав свою четверту – викладання, що ґрунтується на керівництві науковою роботою студентів (research-tutored) [12].

Аналіз досвіду роботи ВНЗ Великої Британії свідчить, що в елітних дослідних університетах простежується взаємозв'язок викладання та дослідної діяльності, який дає ефективні результати. Проте британські педагоги не забувають і про вищі навчальні заклади, які не належать до елітних дослідних університетів, в яких також необхідно цілеспрямовано розвивати цей взаємозв'язок. Саме із цією метою А. Дженкінс і його команда розробили стратегії для розвитку зв'язків між викладацькою та дослідною діяльністю:

I. Розвиток усвідомлення місії навчального закладу.

Стратегія 1. Встановити, що зв'язок викладання та дослідної діяльності є центральною місією навчального закладу; розробити стратегію та план щодо підтримки такої структури.

Стратегія 2. Офіційно визнати вищезазначене за мету.

Стратегія 3. Організувати заходи, дослідну роботу, публікації для того, щоб підвищити свідомість навчального закладу щодо зв'язку “викладання – наукова діяльність”.

Стратегія 4. Розробити концепцію та стратегію навчального закладу для ефективного поєднання викладання й дослідної роботи.

Стратегія 5. Пояснити та залучити студентів і їх батьків до втілення в життя концепції ВНЗ щодо поєднання викладання та дослідної роботи.

II. Розвиток педагогічної практики та навчальних програм для підтримки структури “викладання – дослідна діяльність”.

Стратегія 6. Розвивати й перевіряти викладацьку діяльність щодо втілення стратегій, спрямованих на посилення зв'язку між викладанням та дослідженнями.

Стратегія 7. Використовувати стратегічні підходи в плануванні навчальної діяльності ВНЗ в контексті посилення взаємозв'язку викладання та дослідної діяльності.

Стратегія 8. Розробити нові вимоги до навчальних програм.

Стратегія 9. Переглянути розклад занять.

Стратегія 10. Розробити програми для спецкурсів.

III. Розвиток дослідницької політики та стратегій для підтримки структури “викладання – дослідна діяльність”.

Стратегія 11. Розглянути та провести ревізію дослідницької політики ВНЗ та втілення стратегій для посилення зв'язку “викладання – дослідна діяльність”.

Стратегія 12. Забезпечити зв'язки між науково-дослідними центрами й навчальними програмами, між навчанням студентів і науковою роботою професорсько-викладацького складу.

IV. Розвиток структури ВНЗ та підходів до професійного розвитку професорсько-викладацького складу з метою підтримки зв'язку між викладанням та дослідною діяльністю.

Стратегія 13. Гарантувати структуру “викладання – дослідна діяльність” як головний напрям політики навчального закладу в становленні та професійному розвитку професорсько-викладацького складу.

Стратегія 14. Забезпечити структуру “викладання – дослідна діяльність” як одного з головних критеріїв у просуванні в кар'єрі та нагородженні викладачів.

Стратегія 15. Гарантувати ефективну співпрацю між структурними елементами ВНЗ для ефективного викладання й наукової діяльності.

Стратегія 16. Обмінюватись досвідом з іншими навчальними закладами щодо проблем взаємозв'язку викладацької та дослідної діяльності.

Стратегія 17. Брати участь у національних програмах.

Стратегія 18. Підтримувати втілення ідей на рівні ВНЗ, факультету, кафедри [14, с. 24].

А. Дженкінс і М. Хілей у своїй праці “Стратегії ВНЗ щодо поєднання викладання та дослідження” детально описують шляхи реалізації кожного завдання.

**Висновки.** Отже, взаємозв'язок дослідної та викладацької діяльності складніший, цікавіший та важливіший, ніж може видатися на перший погляд. Сьогодні ця проблема є актуальною як ніколи в багатьох країнах світу. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки вчені і Великої Британії, і США визнають необхідність готувати майбутніх викладачів вищої школи, враховуючи важливість усіх аспектів діяльності педагогів, які працюють у сфері вищої освіти.

## Література

1. Бельмаз Я. М. Основні напрями підготовки викладачів вищої школи у США / Я. М. Бельмаз // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДВНЗ “ДонНТУ”, 2008. – С. 12–15.
2. Coate K. Relationships between teaching and research in higher education in England / K. Coate, R. Barnett, G. Williams // Higher Education Quarterly. – 2001. – № 55 (2). – P. 158 – 174.
3. Colbeck C. The main reciprocal of teaching load: faculty use of research time / C. Colbeck // Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April, 1997.
4. Crimmel H. The myth of the teacher-scholar / H. Crimmel // Liberal Education. – 1984. – № 70. – P. 183–198.
5. DfES. The future of higher education. – Norwich: The stationary office, 2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.dfes.gov.uk/hegateway/uploads/White%20Paper.pdf](http://www.dfes.gov.uk/hegateway/uploads/White%20Paper.pdf).
6. Elton L. Research and teaching: conditions for a positive link / L. Elton // Teaching in higher education. – 2001. – № 6. – P. 43–56.
7. Fairweather J.S. The mythology of faculty productivity. Implications for institutional policy and decision making / J.S. Fairweather // The Journal of Higher Education. – 2002. – № 1, V. 73. – P. 26–48.
8. Feldman K.A. Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration / K.A. Feldman // Research in Higher Education. – 1987. – № 26. – P. 227 – 298.
9. Gibbs G. Analysis of strategies for learning and teaching / G. Gibbs. – Bristol: higher education funding council for England, 2001. – 68 p.
10. Griffiths R. Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines / R. Griffiths // Studies in higher education. – 2004. – № 29 (6). – P. 709–726.
11. Hattie J. The relationship between research and teaching: A meta-analysis / J. Hattie, H.W. Marsh // Review of Educational Research. – 1996. – № 66. – P. 507–542.
12. Healey M. Linking research and teaching: disciplinary space / M. Healey // R. Barnett (Ed.). Reshaping the university: new relationship between research, scholarship and teaching. – Maidenhead: Mc Graw-Hill / Open University Press, 2005. – P. 30–42.
13. J M Consulting. Interactions between research, teaching and other academic activities: report for HEFCE. – British higher education consulting group, 2000. – 40 p.
14. Jenkins A. Institutional strategies to link teaching and research / A. Jenkins, M. Healey. – The Higher education Academy, 2005. – 66 p.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕДМОВИ ДО НАВЧАЛЬНОГО ВИДАННЯ

Як показує аналіз українських підручників, автори та редактори видавництва дуже часто не зовсім добре уявляють собі, що являє собою підручник як специфічне навчальне видання.

Вивчення вітчизняних та зарубіжних підручників свідчить, що до їх складу входять, як правило, текстові (основний, додатковий та пояснювальний тексти) та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння інформації, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування тощо). Важливість останніх у сучасних книгах зростає, оскільки позатекстові компоненти відіграють роль організатора навчальної діяльності студента, слугують ефективним засобом мотивації навчання. Ці компоненти органічно пов'язані з формою подання навчальної інформації, способами закріплення кінцевих результатів, забезпечують зв'язок з іншими засобами навчання.

У Методичних рекомендаціях щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів МОН України визначено таку структуру підручників та навчальних посібників:

- зміст (перелік розділів);
- вступ (або передмова);
- основний текст;
- питання, тести для самоконтролю;
- обов'язкові та додаткові задачі, приклади;
- довідково-інформаційні дані для розв'язання задач (таблиці, схеми тощо);
- апарат для орієнтації в матеріалах книги (предметний, іменний покажчики) [1].

У цьому переліку відсутній перелік літератури, проте з тексту методичних рекомендацій зрозуміло, що він є теж обов'язковим елементом. Враховуючи викладене, у загальному вигляді можемо рекомендувати таку послідовність структурних елементів навчального видання: *титульні елементи – видавнича анотація – зміст – передмова – вступ – текст – післямова – додатки – словник базових та основних понять – бібліографічний список (література) – покажчики.*

На наш погляд, для створення сучасного, конкурентоспроможного підручника (навчального посібника) наявність зазначених елементів структури – бажана умова.

**Мета статті** – розкрити теоретико-методологічні основи підготовки передмови до навчального видання.

### **Орієнтувальна частина передмови**

Орієнтувальну частину передмови відносять до апарату орієнтування в навчальному виданні. Головне її призначення – пояснити структуру

видання, схарактеризувати його архітектоніку, щоб студенти могли вільно орієнтуватися в матеріалі.

У цій частині передмови висвітлюють: роль та значення навчального предмета в підготовці спеціалістів, зв'язок з іншими дисциплінами; цілі й завдання курсу, таким чином, визначають вимоги до знань та вмінь, які мають засвоїти студенти під час вивчення певної навчальної дисципліни (використання інформаційних технологій, технічних засобів навчання, особливості виконання контрольних робіт тощо).

Структура та зміст орієнтувальної частини передмови містять вказівки на те:

- якій програмі (або її частині) відповідає видання;
- які особливості має це видання та які його відмінності (наступність) від попередніх видань;
- якою є структура видання і як побудований текст;
- яка система рубрикації та виділень у виданні;
- які особливості ілюстративного матеріалу;
- яке методичне спрямування змісту щодо самостійної роботи з книгою та застосування технічних засобів навчання.

У навчальних виданнях в орієнтувальній частині передмови наводять таблицю сигналів-символів.

У навчальних виданнях інших країн (наприклад, Франції) до складу орієнтувальної частини передмови обов'язково вводять авторську концепцію побудови книги і вказують на її відмінність від попередніх видань. Французи вважають, що вироблення чіткої та лаконічної характеристики концепції забезпечує ясність, визначеність позиції ще в процесі підготовки видання. Викладачам і студентам така концепція допомагає в конкретизації мети роботи, використанні всіх можливостей видання.

Ця частина передмови, безумовно, може містити й іншу інформацію, яка спрямована на формування мотивації роботи з виданням.

Місце орієнтувальної частини передмови – на початку навчального видання, а саме відразу за змістом.

***Інструктивно-методична частина передмови (методичні рекомендації)***

Цю частину *передмови* відносять до апарату організації засвоєння навчального матеріалу. Головне її призначення полягає в тому, щоб дати мінімум систематизованих відомостей, як потрібно працювати з книжкою, як користуватись інструментами, засобами оволодіння навчальним матеріалом, вміщеним у ній.

Інструктивно-методична частина передмови має сприяти реалізації завдання “вчити вчитись”. До її змісту також відносять:

- відомості щодо терміну вивчення навчального предмета, видів занять тощо;
- показ попередніх знань, які є основою для успішного вивчення та засвоєння матеріалу видання, зв'язок з іншими дисциплінами;

- рекомендації стосовно засобів контролю за успішним засвоєнням інформації;
- рекомендації з організації самостійної роботи студентів;
- рекомендації до використання технічних засобів навчання.

Цю частину передмови розміщують одразу за орієнтувальною частиною передмови. Мова й стиль інструктивно-методичної частини передмови можуть відповідати вимогам до цих елементів за типом інструкції.

Звичайно, ця частина передмови в кожній конкретній навчальній книзі має специфічні особливості, проте її наявність є обов'язковою в сучасному навчальному виданні.

При конструюванні книги бажано передбачити кольорові та шрифтові виділення основних положень тексту передмови.

Щодо методів викладення навчального матеріалу в книгах, то їх відомо кілька: *індуктивний, дедуктивний, евристичний, алгоритмічний*. Кожний з них має свої переваги й недоліки.

*Індуктивний* (від конкретних фактів до узагальнень), за загальноприйнятою думкою, сприяє розвитку синтезуючого мислення студентів завдяки систематичному показу процесу інтеграції знань від окремих фактів і відношень до дедалі ширших узагальнень і встановлення закономірностей. Ідеться про те, що систематичне простеження студентами “ходу наукового мислення”, “процесу розвитку наукового дослідження” “дають змогу ефективно формувати пошуковий, дослідницький компонент у структурі їхньої інтелектуальної діяльності. Виходячи з таких міркувань, автори-“індуктивісти” будують підручник або навчальний посібник винятково за індуктивним методом.

Іншої концепції дотримуються автори-“дедуктивісти” (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна, В.В. Давидов та ін.). Основою їх *дидактичного методу* є викладення навчального матеріалу *від узагальнень, загальних правил та закономірностей до їх конкретизації* на окремих прикладах і ситуаціях. Цієї позиції дотримано й у відомій концепції, створеній англійськими дидактами (К. Томасом, Дж. Девісом, Д.Ж. Бердом та ін.). Вона дістала назву *Ruleg – “Правило-приклад”*. Учені вважають, що презентація навчального матеріалу за дедуктивним методом має переваги, і наводять два основні аргументи: 1) навчальна діяльність не може повторювати хід і структуру наукової діяльності – вона має свою специфічну структуру, яка розгортається адекватно за дедуктивної подачі навчального матеріалу; 2) дедуктивний підхід до викладення навчального матеріалу істотно зменшує фізичний обсяг підручника (навчального посібника) порівняно з індуктивним.

Під *евристичним методом* викладення матеріалу мають на увазі таке подання інформації, коли правила та послідовність дій щодо їх застосування в конкретних обставинах не вказується і студент самостійно, нерідко шляхом численних спроб і помилок, має знайти їх (сюди належить і широківідома методика проблемного навчання).

При алгоритмічному викладенні інформації після формулювання основних понять автори наводять якомога точніший, докладніший опис (алгоритм) дій щодо застосування цих понять до розв'язання практичних задач. Отже, студент, який засвоїв і використовує алгоритм, завжди правильно розв'яже задачу.

Аналіз свідчить, що більшість авторів у процесі написання навчального видання вдаються до алгоритмічного опису, не залишаючи студента в ситуації невизначеності щодо вибору необхідного способу дій. Водночас у побудові навчального процесу викладачеві слід, де це можливо, вчити студентів переводити евристичні описи в алгоритмічні.

### ***Вступ у навчальній книзі***

*Вступ* – важлива складова будь-якого видання, що має на меті підготувати читача до успішного засвоєння його матеріалу. Зазвичай вступ – це короткий історичний нарис, який готує читача до розуміння сучасного стану проблеми; виклад початкових понять та пояснення основної термінології; аналіз поглядів, літературних джерел або експериментальних даних; обґрунтування розробки теми.

Вступ у навчальній книзі повинен відповідати таким основним вимогам: характеризувати роль та значення дисципліни (виду занять) у підготовці фахівця, показувати місце цього курсу (його частин) серед інших дисциплін, містити формулювання основних завдань, що стоять перед студентом при вивченні навчальної дисципліни (у разі відсутності передмови, яка вже містить таку інформацію).

Обсяг вступу – 0,1–0,2 авт. арк.

На відміну від інших видань, у підручниках та навчальних посібниках вступ має відповідати специфічним вимогам, які визначені завданнями навчання.

Аналіз змісту і структури вступу підручників для ВНЗ дав можливість виокремити такі основні його типи:

1. *Простий вступ* – це текст в обсязі 0,05–0,2 авт. арк., який містить огляд розвитку певної галузі знань (найчастіше історичний), *без виділень чи рубрикацій*. У ньому в загальному вигляді формулюють головне завдання навчальної дисципліни та мету її вивчення при підготовці фахівця. Такий тип вступу найбільш поширений у підручниках для вищих навчальних закладів (близько 50%).

2. *Розгорнутий вступ* більшою мірою відповідає вимогам та змістові навчальних програм, а також завданням організації інформації в навчальній книзі.

Основою для такого вступу можуть бути структура, зміст і обсяг першої, вступної лекції, тобто в ньому потрібно розкрити предмет певної науки, історію її становлення, зв'язки з іншими галузями знань, головні тенденції та перспективи розвитку предмета. Такий вступ часто містить ілюстрації й рубрикацію (параграфи). Його обсяг – близько 1 авт. арк.

3. *Звичайний вступ* передбачає відповідність тим самим вимогам, що й простий та розгорнутий вступ, але обсяг цієї частини книги не повинен перевищувати 0,5 авт. арк. Такий вступ також може мати рубрикацію.

4. *Комплексний вступ* містить власне вступ, орієнтувальну передмову та методичні рекомендації. На наш погляд, таке поєднання не є доцільним, оскільки кожна із цих частин має виконувати свою дидактичну функцію й буде ефективніше, якщо їх подати окремими частинами, рубриками.

Отже, вступ має містити дані, що характеризують:

- актуальність і причини введення навчальної дисципліни;
- роль і місце курсу в структурі навчального плану;
- відповідність навчальної програми Державному освітньому стандарту вищої фахової освіти (якщо такий є);
- мету й завдання навчального курсу;
- структуру навчального курсу;
- особливості вивчення навчальної дисципліни;
- форми організації навчального процесу із цієї дисципліни;
- взаємозв'язок аудиторної та самостійної роботи студентів при вивченні курсу;
- вимоги до знань і вмінь, що здобуваються при вивченні курсу, відповідно до кваліфікаційної характеристики випускника конкретної спеціальності й спеціалізації;
- обсяг і терміни вивчення курсу;
- види контролю знань студентів та їх звітність.

При побудові тексту вступу слід орієнтуватися на використання можливих зворотів, приблизний перелік яких наведено в таблиці.

Таблиця

**Приблизний перелік стандартних мовних зворотів, рекомендованих до використання у вступі**

Аспект змісту	Стандартний мовний зворот
Актуальність проблеми	На сьогодні набуває актуальності... До найактуальніших проблем можна віднести...
Причини введення навчальної дисципліни	Причини введення курсу "...” полягають у... Необхідність вступу курсу "...” зумовлена...
Роль і місце курсу	Особливе місце цього курсу у фаховій підготовці зумовлено... У структурі навчального плану... Вивчення цього курсу тісно пов'язане з такими дисциплінами, як...
Відповідність навчальної програми Державному освітньому стандарту	Ця програма побудована згідно з вимогами Державного освітнього стандарту... У зв'язку з відсутністю відповідного Державного освітнього стандарту... Навчальна програма розроблена на основі навчального плану спеціальності (спеціалізації) "...”



Аспект змісту	Стандартний мовний зворот
Мета й завдання курсу	Метою цього курсу є... Цей курс має на меті... При її досягненні вирішуються завдання... Основними завданнями курсу є...
Структура курсу	Курс передбачає вивчення..., ознайомлення... Курс містить такі розділи: ... У курсі висвітлюються такі теми (проблеми, питання, розділи): ... У структурі курсу, що вивчається, виділяють такі теми: ...
Особливості навчального курсу	Особливість курсу, що вивчається, у... Специфіка цієї навчальної дисципліни зумовлена... Відмінними рисами цього курсу є ... Лабораторні заняття з курсу пов'язані з використанням обчислювальної техніки... Курс орієнтований на використання широкого комплексу...
Форми організації процесу навчання	Програма курсу передбачає читання лекцій, проведення семінарських та практичних занять, виконання контрольних робіт...
Взаємозв'язок аудиторної та самостійної роботи студента при вивченні курсу	При вивченні цього курсу студент слухає лекції..., відвідує практичні заняття..., займається індивідуально... Освоєння курсу передбачає, крім відвідування лекцій і семінарських занять, виконання домашніх завдань... Особливе місце при вивченні цього курсу відводиться самостійній роботі...
Вимоги до знань і вмінь відповідно до кваліфікаційної характеристики випускника	У результаті вивчення курсу студент повинен знати основні терміни, поняття, методи, етапи розвитку..., принципи організації..., вміти формулювати..., ставити завдання..., проводити..., користуватися...
Обсяг і терміни вивчення	Курс "... " загальним обсягом ... годин, вивчається протягом ... семестрів
Види контролю знань студентів і їх звітність	Курс завершується заліком у ... семестрі й іспитом у ... семестрі. При цьому до іспиту студент повинен продемонструвати..., показати..., провести... Заліково-екзаменаційні вимоги зводяться до... Вивчення курсу завершується іспитом (заліком), який включає... Обов'язковою вимогою для допущення студента до іспиту (заліку) є виконання..., подання...

**Висновки.** На сьогодні не всі автори навчального видання розуміють специфіку її структури та змісту. Проблема навчання авторів є нагальною. У статті розкрито зміст та структуру орієнтувальної й інструктивно-методичної частин передмови (методичні рекомендації), вступу в навчальному виданні.

## Література

1. Вимоги МОН до посібників та підручників МОН України : наказ МОН України № 588 від 27.06.2008 р.
2. Гендина Н.И. Нормативно-методическое обеспечение учебного процесса в вузе / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова. – Кемерово, 2000. – 170 с.
3. Гречихин А.А. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация : учебно-методическое пособие в помощь авт. и ред. / А.А. Гречихин, Ю.Г. Древец. – М. : Логос : Моск. гос. ун-т печати, 2000. – 255 с.
4. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів : Додаток 1 до наказу МОН України № 588 від 27.06.2008 р.
5. Система навчального книговидання в Україні: можливості змін : матеріал для обговорення теми / підготували: Г. Касьянов, С. Клепко, Т. Варламова. – К., 2007. – 29 с.

БОЧАРОВА О.А.

## ДІЯЛЬНІСТЬ ФОНДІВ З ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ПОЛЬЩІ

Досвід європейських країн переконує, якою важливою є діяльність фондів та товариств, що популяризують знання про обдарованих учнів і допомагають їм. Варто зазначити, що в Польщі існує багато подібних установ, що надають фінансову допомогу обдарованим учням. Найвідомішими є: Національний фонд допомоги обдарованим дітям, Польська фундація дітей та молоді, Фонд допомоги молодим талантам Йоланти й Олександра Квасневських, Фундація імені Стефана Баторія, Фундація “Справа нового тисячоліття” та багато інших.

Перш за все, визначимо поняття “фонд” і “фундація”. В українській юридичній енциклопедії подано таке визначення: “Фонд – некомерційна (неприбуткова) організація чи установа з правами юридичної особи, що утворюється в установленому законом порядку й переслідує соціальні, благодійні та культурні цілі” [1, с. 289].

Фундація – об’єднання людей за певними професійними, економічними, соціальними, благодійними чи іншими інтересами.

**Мета статті** – висвітлити діяльність польських фондів та фундацій, що допомагають розвивати здібності обдарованим дітям.

Найбільшою популярністю серед обдарованих дітей та молоді користується Національний фонд допомоги обдарованим дітям, заснований за ініціативою Р. Раковського й Я. Щепанського 30 березня 1981 р. Через два роки було визначено напрями його діяльності, що полягали в наданні допомоги та підтримки обдарованим учням. Отже, важливим польським проектом, який, починаючи з 1983 р., надає обдарованим учням фінансову й

освітню підтримку та допомогу, є Національний фонд допомоги обдарованим дітям (далі – Фонд).

Перша теоретична концепція навчання й підтримки обдарованих учнів була опрацьована та представлена в Сеймі 4 вересня 1984 р. польською дослідницею І. Божим, концепцію опіки над музично обдарованими дітьми опрацював З. Бжевський.

Мета Фонду:

- створення інституціональних і матеріальних умов, що сприяють розвитку здібностей дітей та молоді;
- популяризація знань про особливі потреби обдарованих учнів і методи роботи з ними;
- створення клімату взаєморозуміння та взаємодопомоги обдарованим дітям і молоді;
- створення чіткої системи допомоги обдарованим учням, яка охоплює увесь процес навчання;
- підтримка розвитку обдарованих учнів початкових шкіл, гімназій та ліцеїв;
- допомога при підготовці до наукової роботи.

Таким чином, метою Фонду є поширення знань про особливі освітні потреби обдарованих дітей і молоді, методи роботи з ними та фінансова допомога. Фонд надає також консультації в прийнятті нормативно-правових, законних, організаційних, юридичних рішень; а популяризація ідеї про необхідність допомоги обдарованим і талановитим дітям спонукає до рішучих дій владу, культурні установи, вчителів та батьків.

Форми допомоги учасникам програми:

1. Пізнавальні та технічні здібності: проведення семінарів, спеціальних майстер-класів, досліджень у лабораторіях, курсів з іноземної мови, конференцій, семінарів; організація закордонних зустрічей з науковцями; надання викладачами вищих навчальних закладів консультацій; передплата науково-популярної літератури та журналів.

2. Музичні здібності: організація музичних майстер-класів, концертів; надання фінансової допомоги в музичних конкурсах; покупка інструментів та аксесуарів; організація курсів з іноземної мови, передплата журналів.

3. Балетні здібності: проведення концертів; надання фінансової допомоги в закордонних конкурсах; організація курсів з іноземної мови; передплата журналів.

4. Художні здібності: проведення художніх майстер-класів, проведення виставок, надання консультацій, організація курсів з іноземної мови, передплата журналів.

5. Фінансування інших заходів, що сприяють розвитку індивідуальних здібностей.

Участь у програмі Фонду може взяти кожний претендент. Відбір робіт стипендіатів складається із чотирьох етапів: 1) висновки спеціалістів;

2) оцінювання роботи спеціалістів з певної дисципліни; 3) висновки Стипендіальної комісії (до складу якої входять представники з різних дисциплін); 4) прийняття Правлінням Фонду заключного рішення.

За період 1983–2007 рр. 9367 польських учнів взяло участь у програмі Фонду. У 2007/08 н. р. – 583 учня (367 – пізнавальні здібності, 183 – музичні, 15 – балетні, 18 – художні); 34% серед них – вихідці з маленьких селищ та містечок, 60% – учні міст, з яких 35% – дівчата. У 2009/10 н. р. у програмі взяв участь 521 учень [5].

З 1984 р. стипендії вручаються в Королівському замку у Варшаві. Право на отримання стипендії мають учні всіх типів шкіл. Статистичні дані свідчать, що, починаючи з дня заснування, кількість стипендіатів щорічно збільшується. Так, у 1983/84 н. р. її отримали 56 осіб, а у 2007/08 н. р. – 131, у 2009/10 н. р. – 133 особи, з яких – 63 в перший раз [5].

У 2001–2004 рр. Загальним зібранням Фонду було прийнято рішення щодо роботи з обдарованими учнями, а основним правилом став принцип “мінімум ізоляції – максимум інтеграції”.

Фонд допомагає не лише талановитим дітям та молоді, а й турбується про вчителів, опікунів, вихователів, тобто осіб, що працюють з обдарованими дітьми. Так, в узгоджених з Міністерством національної освіти напрямках роботи передбачено такі дії:

- підготовка та підвищення кваліфікації вчителів у роботі з обдарованими учнями;
- організація та співпраця з навчальними закладами з всепольського шкільного наукового руху;
- надання їм фінансової допомоги.

З 1992 р. для талановитих учнів початкових шкіл, I та II класів гімназій проводяться заняття в природничих майстернях у м. Варшава, а з 1994 р. діє літній науковий табір у м. Пастушці. З 1999 р. під час канікул Фонд запрошує обдарованих до наукового табору Collegium Invisibile майбутніх учасників програми.

Статистичні дані свідчать, що за 1983–2007 рр. Фонд організував 24 зустрічі стипендіатів зі спеціалістами з різних дисциплін, 42 наукові табори з різних предметів, 200 спеціалізованих дослідницьких майстерень, 17 музичних майстерень, 24 художні майстерні, 548 концертів, 61 виставку [5].

Про ефективну роботу Фонду свідчать досягнення учнів, які беруть активну участь і посідають призові місця в національних та міжнародних предметних олімпіадах.

Так, наприклад, у 2007 р. під час всесвітньої олімпіади з природничих та точних наук польські учні отримали 7 золотих, 1 срібну й 4 бронзові медалі (у 2005 р. – 2 золоті, 4 срібні, 7 бронзових; у 2006 р. – 7 золотих, 5 срібних і 2 бронзові).

Починаючи з 1995 р., польські учні є активними учасниками Конкурсу робіт молодих науковців Європейського Союзу. У 2004 р. міжнарод-

не журі визнало найкращими дві роботи польських учнів – учасників програми Фонду в Міжнародному конкурсі дослідних робіт з фізики First Step to Nobel Prize in Physics (Перший крок до Нобелівської премії з фізики) [5].

Незалежно від дотацій Міністерства національної освіти Польщі, Фонд отримує фінансування з різних приватних джерел. Його підтримують: Банківське пожертвування ім. Леопольда Кроненберга, Пожертвування BRE Банку, Польське Nestlé, ZAiKS, Пожертвування “Дар серця”.

У 1993 р. Фонд отримав дотацію із золотих Фондів Європейського Союзу, у 1998 р. – допомогу з фондів Phare Fiesta II, у 2001 р. – з Фонду імені Стефана Баторія.

Уже майже 29 років у Королівському замку у м. Варшава проходять концерти та культурні заходи Фонду. Будинок польського слова публікує збірник “Гуманістичні нариси” з роботами учасників Фонду, а художня друкарня Д. Василевського з 1998 р. – каталоги виставок. Друкарня “Колібри” з 1993 р. безкоштовно публікує анонси концертів учасників Фонду, польське наукове видавництво видає книги й літературні зошити [5].

У проведенні різних заходів Фонду допомагають працівники науки, артисти, педагоги й студенти, викладачі вищих навчальних закладів, працівники дослідних інститутів, представники культури та мистецтва. Вони організують семінари й майстер-класи, запрошують колишніх випускників на канікулярні наукові засідання Collegium Invisible (Наукове товариство Collegium Invisible – організація, що навчає студентів у системі тьюторів, об’єднуючи професорів та студентів, які співпрацюють на засадах майстер – учень, що дає змогу реалізувати індивідуальну роботу, під час якої можна розвинути власні захоплення й інтереси) [7].

Фонд пишається своїми колишніми стипендіатами, які досягають життєвих успіхів. Вони публікують свої статті в польських та закордонних наукових виданнях, їх можна зустріти в дослідних центрах і вищих навчальних закладах, багато з них захистили докторські дисертації. Серед них є й такі, чиї прізвища відомі в літературному та театральному середовищах.

Можна сказати, що впродовж усієї діяльності Фонду виростало ціле покоління стипендіатів. У програмах взяло участь більше ніж 5 тис. учнів у різних номінаціях. Це видатні музиканти, танцори, люди театру, письменники, доктори університетів. Багато з них приїздять до Фонду та проводять заняття для молодших колег.

Отже, Фонд активно бере участь у створенні цілісної системи допомоги розвитку обдарованих особистостей, яка охоплює увесь процес навчання учня: починаючи з гімназії й закінчуючи професійною діяльністю.

Усі дії Фонду спрямовані на створення в польських школах відповідних умов для розвитку науки, організації й проведення культурних та спортивних заходів. Залучаючи засоби масової інформації, навчальні заклади, дослідні інститути, працівники Фонду надають професійні психолого-педагогічні консультації, підтримують різні ініціативи, спрямовані на розвиток здібностей і таланту обдарованих дітей і молоді.

З Фондом працює багато різних закладів:

1. Варшавський університет: факультет біології, хімії, фізики, історії, математики, інформатики й механіки, Центр досліджень античної культури, музеї столиці.

2. Інститут польської Академії наук: Інститут фізики, Астрономічний центр ім. Миколи Коперника, Інститут органічної хімії, Інститут фізичної хімії, Інститут експериментальної біології, Інститут біохімії та біофізики, Центр експериментальної та клінічної медицини, Інститут молекулярної фізики.

3. Ягеллонський університет (м. Краків): факультет полоністики, Інститут математики, Інститут англійської філології, Інститут психології.

4. Університет ім. Миколи Коперника (м. Торунь): факультет математики й інформатики, Астрономічний центр, факультет образотворчого мистецтва, Інститут історії.

5. Центр нелінійних досліджень ім. Й. Шаудера.

6. Міжнародний інститут молекулярної та клітинної біології.

7. Варшавський політехнічний інститут: факультет математики, факультет електроніки.

8. Вроцлавський університет: Інститут математики, Інститут германістики.

9. Люблінський католицький університет: кафедра психології індивідуальних особливостей.

10. Університет ім. А. Міцкевича (м. Познань): Інститут історії, Інститут математики.

11. Онкологічний центр (м. Варшава).

12. Королівський замок (м. Варшава).

13. Музична академія (м. Варшава).

14. Товариство польських артистів та музикантів.

15. Академія образотворчих мистецтв (м. Варшава).

16. Польська філармонія.

17. Великий театр (м. Варшава).

18. Музичне товариство ім. К. Шимановського (м. Закопане).

19. Будинок польського слова.

20. Наукове товариство Collegium Invisibile [5].

Все вищезазначене свідчить про те, що Фонд реагує на конкретні освітні потреби, а не лише на “виявлення” й навчання окремих учнів з високим інтелектуальним рівнем; він проводить фундаментальну роботу з учнем у його середовищі; створює локальні центри підтримки розвитку здібностей обдарованих учнів, які тісно співпрацюють з місцевими органами [6, с. 58–59].

Як уже доведено практикою, відпрацьовані Фондом форми роботи не дають стовідсоткових гарантій успіху й відповідей на всі запитання, що пов’язані з навчанням та підтримкою обдарованих учнів, однак вони перевернені часом і мають непогані результати.

Розглядаючи діяльність Фондів, не можна не розглянути роботу фундації “Справа нового тисячоліття”, яка була заснована Конференцією польського Єпископату в 1984 р. (далі – Фундація).

Метою Фундації є: 1) підтримка розвитку культури; 2) надання освітніх можливостей дітям і молоді з маленьких міст; 3) розповсюдження вчення Папи Яна Павла II.

Форми допомоги:

1) організація та фінансування:

а) стипендій і нагород;

б) допомоги дітям і молоді з малозабезпечених родин з маленьких міст і селищ у доступі до освіти, науки й культури;

в) наукових праць;

г) конференцій і семінарів, конкурсів у Польщі та за кордоном;

2) співпраця з органами самоуправління, приватними та фізичними особами, що зацікавлені в реалізації цілей Фундації.

Фундація опікується учнями, починаючи від гімназії та закінчуючи вищим навчальним закладом. У її діяльність входить надання стипендій, а також турбота про духовний розвиток особистості. Основним критерієм для отримання стипендії є: середня шкільна оцінка – мінімум 4,8, проживання в місцевості з населенням до 20 тис. та сімейний прибуток з розрахунку на одну особу.

Існує два види стипендій: соціальна та наукова. Соціальний пакет включає: оплату проїзду до школи, покупку одягу, оплату помешкання. Науковий пакет, призначений на книги, оплату Інтернету, додаткові заняття, покупку музичних інструментів. Учні гімназії та ліцею отримують стипендію в розмірі 310 злотих, а студенти вищих навчальних закладів – 380 злотих. У 2009/10 н. р. стипендію Фундації отримало 2175 стипендіатів з найбільш бідних регіонів Польщі [2].

Варто також зазначити, що Фундація піклується не лише про фінансове забезпечення родини, а й стан здоров'я дитини. Її працівники організують щорічні літні наукові табори, в яких діти не лише отримують нові знання, а й відпочивають. У 2009 р. 1400 підопічних мали змогу провести цікаво час у м. Лодзь. З 2007 р. Фундація організовує подібні виїзди для студентів вищих навчальних закладів, а з 2008 р. – для випускників [2].

Таким чином, Фундація вирівнює освітні шанси, будуючи інтелектуальний капітал і створюючи еліту країни.

Суттєву допомогу обдарованим учням надає також Фонд допомоги молодим талантам Йоланти й Олександра Квасневських (далі – Фонд). Ідея Фонду виникла з переконання, що в Польщі, незважаючи на велику кількість установ, які допомагають молодим людям розвивати свої таланти, все ж таки незначний відсоток талановитої молоді втрачається. Тому Фонд надає фінансову допомогу, в першу чергу, родинам, які не можуть фінансово підтримати розвиток здібності своєї дитини.

Радою Фондою встановлено, що стипендія призначається раз на рік дітям 10–17 років на документальній підставі успіхів і досягнень (нагороди та відзнаки в конкурсах і олімпіадах, публікації, наукові праці, власні дослідження). Ці документи надає куратор освіти або зацікавлена особа.

У 1997 р. стипендію Фонду отримали 11 стипендіатів (сума – 30 тис. злотих), у 1998 р. у Президентському палаці її отримали 34 особи (70 тис. злотих), у 1999 р. – 49 осіб (107 тис. злотих) [4].

Отже, з кожним роком кількість бажаючих отримати стипендію збільшувалась. Так, у 2001 р. Радою Фонду серед 421 кандидата було обрано 52 особи, а у 2002 р. серед 576 – 50 фіналістів, у 2003 р. їх кількість дорівнювала 626, з яких обрано 50 найкращих учнів, у 2004 р. Рада Фонду призначила 49 школярам одноразову допомогу в розмірі 3 тис. злотих і одному учаснику програми – 1500 злотих [4]. У 2005 р. серед 348 осіб Радою обрано 50 найкращих учнів, які отримали стипендії в розмірі 3 тис. злотих. Й. Квасневською засновано також Фонд “Порозуміння без бар’єрів”, який допомагає здібним дітям з вадами здоров’я.

Висвітлюючи діяльність Фондів, які допомагають обдарованим дітям, потрібно розглянути діяльність Фундації імені Стефана Баторія.

Справа в тому, що важливою освітньою проблемою в Польщі є нерівності в освіті. Незважаючи на те, що більша частина молодих людей здобуває вищу освіту, половина сільської молоді продовжує навчання лише до 18 років, і тільки 15% отримують диплом магістра.

Такий стан речей пов’язаний з тим, що обдаровані діти, які мешкають у селах, мають менше можливостей для розвитку своїх здібностей (наприклад, відсутність позакласних занять, на яких вони можуть поглибити свої знання). Саме для того, щоб допомогти цій категорії дітей, уже 10 років Фундація імені Стефана Баторія проводить програму “Рівні шанси”, метою якої є створення стипендіальної системи допомоги школярам з маленьких міст і сільської місцевості, які мають наміри здобути освіту у вищих навчальних закладах. У першу чергу, таку допомогу отримують обдаровані діти з незаможних родин.

Фундація співпрацює із 40 місцевими недержавними організаціями з усієї Польщі, які отримують дотації на проведення місцевих стипендіальних програм. Отримані кошти дають змогу кожного року виплачувати стипендії 1200 учням гімназій і ліцеїв з незаможних родин. Стипендія в розмірі 100–380 злотих на місяць призначена на закупівлю підручників, оплату Інтернету, додаткових курсів, книг, а також покупку білетів у кіно та театр.

Головними джерелами фінансування стипендій для незаможних родин у рамках програми “Рівні шанси” є 1% від податку, спонсорська допомога фірм і приватних осіб. Упродовж 10 років існування цієї програми 10 360 учнів отримали стипендії (сума стипендіального фонду дорівнювала 9 902 787 злотих). У 2009 р., завдяки кампанії отримання 1% податку, таку допомогу отримало 1137 стипендіатів [3].



У 1992 р. розпочала свою діяльність Польська фундація дітей та молоді. Її метою є всебічний розвиток дітей і молоді, а також вирівнювання освітніх шансів учнів, що мешкають у маленьких містах і селах.

Фундація надає фінансову допомогу, організовує заняття для представників органів самоуправління, лідерів недержавних установ та неформальних молодіжних об'єднань. Працівники проводять заняття для вчителів та вихователів, на яких вони представляють нові методи роботи з молодими людьми.

Сьогодні Фундація тісно співпрацює з Міжнародним молодіжним фондом. З 1992–2009 р. загальний обсяг Фундації дорівнював 41 645 600 злотих. Кожного року її допомогу отримують 200 тис. осіб.

**Висновки.** Отже, аналіз літератури свідчить, що Фонди надають суттєву допомогу обдарованим дітям, залежно від видів здібностей. Їх діяльність свідчить про цілісну систему допомоги обдарованим особистостям, починаючи з гімназії й закінчуючи професійною діяльністю. Представники Фондів піклуються, щоб усі діти мали однакові шанси для розвитку своїх можливостей, особлива увага приділяється дітям з малозабезпечених родин та маленьких містечок і селищ. Свідченням ефективності їх роботи є високі результати польських учнів в олімпіадах і конкурсах усіх рівнів. Працівники освіти розуміють важливість такої діяльності, оскільки саме від талановитих дітей залежить майбутнє країни. Інвестиція в освіту є завжди прибутковою, а допомога обдарованим дітям має подвійну перевагу й корисна як учням, так і суспільству.

### **Література**

1. Юридична енциклопедія : в 6 т. / [редкол. : Ю.С. Шемшученко (голов. ред.) та ін.]. – К. : Укр. енцикл., 1998. – 768 с.
2. Fundacja Dzieło Nowego Tysiąclecia [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.dzielo.pl](http://www.dzielo.pl).
3. Fundacja im. Stefana Batorego [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.batory.org.pl](http://www.batory.org.pl).
4. Fundacji działa Fundusz Pomocy Młodym Talentom Jolanty i Aleksandra Kwaśniewskich [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.j.kwasniewska.okf.pl](http://www.j.kwasniewska.okf.pl).
5. Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.fundusz.org>.
6. Propozycje Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci w sprawie kształcenia uczniów wybitnie uzdolnionych w zreformowanym systemie edukacji // Dyrektor Szkoły. – 1999, nr 7/8, s. 58–59.
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ci.edu.pl/>.

## ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ А.С. МАКАРЕНКА І В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сучасна українська педагогіка наполегливо шукає ефективних засобів впливу на навчання й виховання підростаючого покоління, формування особистості з активною життєвою позицією. Досвід видатних педагогів минулого сприймається сьогодні не лише як історична цінність, як універсальна система виховання, а і як інструмент вивчення, розуміння джерел багатьох проблем сучасного виховання молоді, як джерело створення сучасної ефективної системи соціального виховання, яка б відповідала актуальним потребам сьогодення.

Сучасна педагогічна наука володіє необхідними концепціями для постановки й розв'язання питань, пов'язаних із забезпеченням гуманізації процесу виховання, враховуючи кращі надбання минулого. Їх сутність розкрита й описана в дослідженнях І.Д. Бега, В.І. Бобрицької, Л.С. Бондар, Т.Г. Будняк, Л.І. Гриценко, В.М. Зоц, М.Ю. Красовицького, Р.О. Позінкевича, М.І. Сметанського та ін. Поряд із цим гуманізація процесу виховання містить широке коло проблем, розв'язання яких вимагає значних зусиль як учених, так і практиків.

*Мета статті* – проаналізувати виховні аспекти педагогічної спадщини А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського з проблеми колективного обговорення вчинків учнів.

Колективне обговорення негативних вчинків учня (або “проробка”) багато років було звичайною практикою радянської школи. Виставляння перед шкільною “лінійкою”, обговорення на класних, загальношкільних або комсомольських і піонерських зборах вважалося найбільш ефективним, дієвим методом виховання щодо порушників дисципліни, ледарів тощо. На жаль, і сьогодні такі випадки в практиці шкіл не поодинокі. Масове застосування цього “методу” пояснюється певними причинами.

Насамперед, сам А.С. Макаренко, думки якого вважалися беззаперечно правильними, іноді висловлювався, що колективне обговорення є обов'язковим, коли учень вдався до негативного вчинку. Спробу розглянути негативний вчинок (наприклад, крадіжку) шляхом особистої бесіди вихователя й вихованця одного разу назвав “проявом буржуазного лібералізму”. Але в більшості випадків розглядав колективне обговорення як крайній захід: “Якщо вихованець свідомо порушує інтереси колективу, якщо він демонстративно не хоче підкоритися його правилам, якщо ніякі бесіди не допомагають, треба, щоб з протестом проти порушника виступили члени колективу” [1, с. 42]. І хоч сам А.С. Макаренко в багатьох гострих ситуаціях вдавався до індивідуальної роботи з вихованцем, виводив його з-під колективного обговорення, у масовій практиці більше орієнтувалися на його категоричні висловлення.

По-друге, масове, колективне засудження всіх, хто мав власну думку або припустився якихось порушень, помилок, було головним методом утримання людей в ідеологічних рамках. Так звані “персональні справи” як форма нав’язування людям певних форм поведінки в такому ж спотвореному вигляді були перенесені в школу. Наслідком такого виховання часто були випадки розриву з колективом, навіть самогубства.

Педагог-гуманіст В.О. Сухомлинський виступив з думками, в яких існуюча традиція істотно переглядалася. Основою такого перегляду була загальна позиція вченого з приводу того, що будь-яке зовнішнє доторкання до особистості дитини, підлітка, юнака вимагає особливої обережності та коректності. “Жити серед людей, – писав він, – все одно, що ходити в казковому саду, де навколо тебе найтонші пелюстки квітів з тремтячими краплями роси, і треба так іти і так торкатися квітів, щоб не впала жодна краплина” [3, с. 157].

Виходячи із цього, він ставить питання, яке стосується кожного педагога – про грані колективного втручання в інтимний світ особистості: “Правильна духовна взаємодія колективу й особистості в підлітковому віці передбачає чуйність, тактовність, делікатність колективу в ставленні до всього суто інтимного. Уміти правильно визначити грань, за якою починається недосяжна для стороннього втручання інтимна сфера, – це і є великим мистецтвом вихователя” [2, с. 348]. В.О. Сухомлинський виступає за відмову від прямого тиску на особистість. Тут він значно збагачує засади колективістського виховання, розвиваючи ідеї А.С. Макаренка та змінюючи акценти в цій складній проблемі. Адже не зовсім об’єктивні дослідники спадщини А.С. Макаренка більше бачили саме авторитарні шляхи впливу на особистість та ігнорували його досвід виправлення вихованців шляхом включення їх у творчу діяльність, шляхом відвертої індивідуальної розмови тощо.

Як свідчить аналіз, цей останній акцент відчувається у В.О. Сухомлинського набагато яскравіше. Ось його думка: “Учень завжди повинен відчувати, що його розум і воля не пригнічуються, не ігноруються, а заохочуються. Порада, апеляція до розуму, пропозиція об’єднати свої особисті зусилля із зусиллями товаришів – навіть ці форми звертання мають неабияке значення для активізації духовних сил дитини. Заборони, накази, категоричні вимоги, докори – все це зустрічається нею насторожено, а настирливість викликає протест” [2, с. 347–348].

Саме тому Василь Олександрович досить категоричний у своєму ставленні до колективних обговорень негативних вчинків учнів, особливо молодших, середніх класів, які часто називав “вивертанням душі підлітка”, і бачив у таких підходах спрощення складного процесу виховання. Він звертав увагу на те, що в багатьох школах учень, викликаний для “обговорення” перед обличчям колективу, відчуває, що на нього хочуть вплинути не стільки для його блага, скільки для науки іншим. У таких випадках ко-

лективне обговорення складних явищ духовного життя не може бути чуйним, щирим, і підліток хворобливо переживає цю ситуацію.

Не всі колективи за рівнем свого розвитку здатні глибоко розібратися в конкретній ситуації, зрозуміти суть поведінки цього учня, правильно її оцінити. Характер дій особистості, специфіка ситуації можуть бути такими, що судження із цього приводу цьому колективу не під силу. Колективне обговорення іноді дає негативні наслідки в результаті юнацького максималізму, який посилюється конфліктними відносинами між особистістю й колективом. У такій ситуації недоліки товариша перебільшуються, групова амбіція набуває гіпертрофованих розмірів, а підкорення особистості перетворюється на самоціль. Виникає конфлікт, у якому колектив, використовуючи свою силу, виходить за межі доброзичливого, справедливого обговорення, виявляє надмірну суворість і непримиренність.

Іноді колективне обговорення набуває формального характеру, перетворюється на штучне інсценування. Доповідачі засуджують вчинок товариша, але фактично залишаються байдужими до нього, або навіть підтримують. Іноді обговорення перетворюється на принизливий допит, приниження людської гідності. Цілком природно, що наслідки такого обговорення не можуть бути позитивними. Тому В.О. Сухомлинський неодноразово у своїх творах порушує питання про обмеження вчинків особистості, які можуть бути предметом колективного обговорення.

Він наголошує: “Є сфери духовного життя дитини, які, на наш погляд, не варто виносити на загальний огляд. До них ми відносимо: погану поведінку, причини якої – проблеми в сім’ї дитини або підлітка, особливо загострення стосунків між батьком і матір’ю; негожу поведінку або окремі вчинки, якщо причина їх криється в душевному надломі дитини, яка страждає від того, що в неї немає батька або батько нерідний; необачні, непродумані вчинки, що об’єктивно є протестом дитини проти грубощів, сваволі або помилок батьків чи вихователя; відставання дитини в навчанні в тому випадку, коли вона хоче, але не може впоратись із завданнями; вчинки, пояснення яких вимагає розповіді про глибоко особисті стосунки дитини й особливо підлітка зі своїм другом. Абсолютно неприпустимо вимагати від вихованця, щоб він розповідав про те, чого не може по-справжньому зрозуміти як соціальне або моральне явище” [3, с. 165–166]. Виходячи із цього, В.О. Сухомлинський ставить питання досить категорично: “У читача може виникнути питання: а що ж допустимо розглядати в колективі? Нічого” [4, с. 626].

Відомо, що А.С. Макаренко заперечував проти приховування від колективу таких вчинків. Але треба мати на увазі, що він мав справу зовсім з іншим контингентом, ніж той, про який пише В.О. Сухомлинський. Найголовніший висновок із цього прикладу в тому, що не можна механічно переносити в школу уявлення, принципи, закономірності відносин зі світу дорослих.

Своє негативне ставлення до формального колективного обговорення окремих вчинків учнів Василь Олександрович обґрунтовує можливістю негативних наслідків для морального розвитку тих, хто бере участь у такому обговоренні. “А що відбувається з колективом, коли вихователь “організовує осуд” дитячої помилки? У дітей утверджується бездумність, безсердечність, – підкреслює він. – Це розбещує колектив, виховує лицемір, базік, готових говорити що завгодно і давати будь-які обіцянки” [3, с. 626]. Тут педагог виходить на широке філософське узагальнення досить поширеного явища взагалі в житті суспільства, не виключаючи сьогодення.

Проте, незважаючи на цю категоричну заяву, яка переважно стосується учнів молодших класів і підлітків, В.О. Сухомлинський не ігнорував обговорення певних проблем у колективі. Звертає на себе увагу досвід товариського “суду честі”, який діяв у Павлиській школі. На нього покладался обов’язок давати принципову оцінку негативним вчинкам і діям старшокласників (наприклад, лицемірству). Розгляд справи ззовні нагадував справжній суд. Але товариський “суд честі” відрізнявся від справжнього суду відсутністю покарань. “Вирок” завжди являв собою гостре засудження дій, вчинків, явищ, і це вважалось найсуворішим покаранням. Аналізуючи результативність його діяльності, педагог писав: “Суд честі має великий вплив не лише на вихованців, що допустилися порушення норм моральності, а й на весь колектив. Справа не лише в тому, що юнаки та дівчата свідомо прагнуть до гарних, високоморальних вчинків, а й у тому, що в колективі підвищується чутливість, сприйнятливність до морального аспекту явищ навколишнього світу, до моральної оцінки людських вчинків” [2, с. 378].

З досвіду й педагогічних узагальнень В.О. Сухомлинського випливає важливе положення про неприпустимість легковажного ставлення педагогів до колективних обговорень дитячих вчинків, що це – складна операція, яка вимагає від педагога глибокого попереднього аналізу, підготовки й прогнозування наслідків. Колективне обговорення припустиме тільки тоді, коли інші засоби виявляються неефективними, коли вчитель упевнений, що воно дасть користь.

Слід особливо відзначити наукову мужність В.О. Сухомлинського, який в умовах тоталітарної влади, коли наявність власної думки вважалася майже злочином, порушив питання про важливість створення в дитячих колективах атмосфери поваги до особистої думки кожного вихованця. У будь-яких випадках, як би не завинив учень, він має право захищати свою думку перед колективом. Виходячи з позицій гуманістичної педагогіки, В.О. Сухомлинський формулює таке положення: “У теорії педагогіки і в практиці шкільного виховання, по суті, не звертають уваги на такі дуже важливі фактори, як ставлення вихованців до власної думки... Це примітивніший, поверховий погляд на виховання” [3, с. 477]. Група школярів не може стати повноцінним колективом, якщо в її думках, рішеннях, позиціях не інтегровано власні думки, ідеї, пропозиції кожного члена колективу.

Технологію підготовки й педагогічного спрямування колективного обговорення вчинків учня, виходячи з ідей В.О. Сухомлинського, можна подати так.

1. Осмислення педагогом сутності цього вчинку, можливості й доцільності цього обговорення з точки зору успішності виховання як особистості, так і колективу. Постановка перед собою питання, чи можна взагалі обговорювати цей вчинок у колективі, чи можливі інші шляхи впливу на вихованця. Це положення знаходить своє гуманістичне обґрунтування в таких роздумах В.О. Сухомлинського: “Є сердечні рани й виразки в духовному житті людини, порпання в яких на очах у колективу завдає великого болю і не виліковує, а поглиблює хворобу. Людині неприємно й боляче, коли про її вади говорять на людях. Виставляти перед очима колективу недоліки й хвороби особистості – дуже складна справа, яка вимагає великого такту, чуйності, високої культури”.

2. Прогнозування наслідків обговорення через аналіз таких питань: чи здатний колектив глибоко розібратися в причинах і мотивах поведінки особистості, адекватно її оцінити і знайти правильне рішення; чи доцільне обговорення з точки зору індивідуально психологічних особливостей учня, морального стану, можливої реакції; якою мірою характер відносин цієї особистості з колективом може вплинути на об’єктивність обговорення та справедливість рішення.

3. Підготовка колективу і його лідерів, органів самоуправління до обговорення. Характер і форми, ступінь такої підготовки залежать, природно, від рівня розвитку колективу та від досвіду колективного реагування. У цьому випадку, на думку В.О. Сухомлинського, педагог має “...тверезо розібратися, що під силу дитячому (підлітковому, юнацькому) колективу, а що є для нього цілком неможливим завданням”.

4. Певна тактовна підготовка особистості до такого обговорення, враховуючи її індивідуально-психологічні особливості. Це може бути попередження, порада щодо того, як себе поводити. В окремих випадках доцільне попередження батьків та їх участь в обговоренні. У будь-яких випадках важливо не допустити, щоб обговорення було раптовим і не створило ситуацію потрясіння (“без потрясінь” – попереджав В.О. Сухомлинський).

5. Педагогічне спрямування самого процесу обговорення з дотриманням максимального такту, свободи думок учнів, стимулювання відвертості й доброзичливості у виступах. Не допустити конфлікту й образливих випадів, помсти, несправедливих рішень. Ступінь втручання колективу в цей процес залежить від рівня його зрілості, здатності до самостійних дій.

6. Надання допомоги учню після обговорення, особливо якщо його вчинки, дії засуджено. Мається на увазі допомога в правильному осмисленні рішень колективу та збереженні його зв’язків з ним, запобігання розриву. Це – і включення в спільну діяльність, і поради, як себе поводити далі, і спільне осмислення незрозумілих учневі вимог, оцінок тощо.

Наслідки колективного обговорення вчинків, моральних якостей, поведінки учня залежать також від важливого комплексу умов, які в різних працях були визначені В.О. Сухомлинським, що становить безцінний внесок у теорію й методику колективістського виховання.

1. Забезпечення гуманного, обережного ставлення до особистості в процесі обговорення.

2. “Підсудним” у таких випадках є не конкретний вихованець, а зло, моральна вада”.

3. Колективне обговорення не повинно мати за мету негайне засудження вчинку, прийняття категоричних рішень, а залучити всіх до роздумів про певну моральну проблему, про долю товариша. Це – не помста за вдіяне, а допомога, лікування (В.О. Сухомлинський попереджає про небезпеку провалу задумів педагога, якщо він не розуміє глибокої психології такого явища, як колективне обговорення вчинків особистості).

4. Вироблення творчого, критичного ставлення особистості до вимог колективу, яке ґрунтується на повазі до колективу й почутті власної гідності. Мова йде про те, що наслідки колективного обговорення не можуть бути позитивними, якщо особистість готова бездумно погоджуватися з тим, що від неї вимагають, а також, коли вона бездумно заперечує будь-які зауваження щодо її поведінки. Найефективнішим є свідоме творче ставлення особистості до вимог колективу, вона може погодитися й не погодитися з його думкою, намагатися самостійно розібратися в позиції товаришів, виробити свій погляд.

5. Неприпустимість лицемірства та штучної самокритики збоку учнів, вчинок яких обговорюється колективом. В.О. Сухомлинський писав, що дуже шкідлива “організована самокритика”. Вона набуває рис фарсу, стає не тільки безплідною, але й шкідливою... Якщо учень не зрозумів або не відчув помилковості свого вчинку або поведінки, його ні в якому разі не можна спонукати до “покаяння” перед лицем колективу. Справжня самокритика – це голос совісті”.

6. Вчити дитячий колектив бачити людину в кожній особі – так можна визначити одну з найголовніших умов здатності колективу до обговорення найскладніших ситуацій у діях своїх товаришів.

Як важливий педагогічний закон звучить думка В.О. Сухомлинського, в якій бачимо всю глибину його гуманізму й попередження про небезпеку учительського догматизму та звинувачувальної тенденції в ставленні до учнів. “Не зламати, а підняти, підтримати, не знеособити духовні сили дитини, а утвердити почуття її гідності – тільки так треба використовувати свою владу над дитиною. Якщо дитина робить щось не так, як вогню бійтеся сильних, вольових засобів впливу на неї. “Сильні” засоби свідчать про ваше безсилля... Хай не приваблює вас перспектива побачити рухливого, сміливого, невгамовного пустуна згаслим і приголомшеним, із сумними очима, зігнутих і нещасним. Погана ця перспектива! Як найвищу

цінність бережіть гордість, недоторканість особистої честі дитини” [3, с. 633].

Погляди й досвід педагога на проблему обговорення вчинків особистості в колективі мають велике теоретичне і практичне значення для підготовки майбутніх фахівців. Необхідність педагогів звертатися до підтримки дитячого колективу була й буде, як і неминучість виникнення тих чи інших критичних ситуацій у житті школи, класу.

У працях педагогів ми знаходимо важливі положення, в яких розкриваються іноді малопомітні, але серйозні й небезпечні помилки, яких допускаються в дитячих колективах з приводу засудження тих чи інших вчинків, помилок особистості. Вони дають не тільки їх теоретичний аналіз, але й попереджають про можливі наслідки. Це стосується, зокрема, питання висміювання недоліків, помилок окремих учнів. “Вдаватися до висміювання як до спеціального засобу впливу колективу на особистість необачно ще й тому, що кожний вчинок, яким би осудливим він не був, має свої глибокі причини й джерела, серед яких нерідко буває тяжка, далеко прихована душевна травма. У таких випадках висміювання завдає нової травми” [3, с. 545].

Велике значення для педагогічної практики має акцентування В.О. Сухомлинським уваги на можливість формального ставлення учнівського колективу до обговорення й засудження певних негативних вчинків учня. Неглибокий аналіз і оцінка дій колективу в таких ситуаціях з боку вчителів приводить до перетворення колективних обговорень у лицемірство з досить негативними наслідками. Цитуємо: “...в практиці шкільного виховання проявляється іноді примітивний погляд на оцінку колективом етики особистої поведінки: мовляв, колектив мусить реагувати на осудливий вчинок, засуджувати його, вживати якихось заходів. Виливається все це або у покарання, або у пустопорожню обіцянку винуватця “більше так не робити” [3, с. 544–545].

Теоретичне значення позицій А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського, які виявляються в багатьох їх висловленнях, полягають у тому, що воно відображає важливе положення, яке сьогодні міцно утвердилося в світовій філософсько-педагогічній думці. Мова йде про повагу до відмінностей людського роду, до неповторності кожної особистості. “Іншість” людини, несхожість на інших часто викликає негативне ставлення до неї, особливо в дитячому середовищі. Вчинки, дії, які не є зрозумілими для інших, сприймаються іноді з агресивною непримиренністю. Вимога обережного ставлення до будь-яких дій вихованців, які не вписуються в певні уявлення, традиції колективу, свідчать про те, що В.О. Сухомлинський стояв на позиціях гуманістичної філософії щодо вирішення проблем педагогіки школи.

**Висновки.** Практичне значення досвіду В.О. Сухомлинського щодо проблеми колективних обговорень дає можливість педагогам визначити доцільність цієї акції в конкретних випадках на базі розроблених критеріїв



(в яких випадках обговорення неможливе). Ми знаходимо в його працях технологію підготовки та проведення колективного обговорення вчинку, яка забезпечує досягнення мети “без потрясінь” для особистості й визначення умов, без яких досягнення такої мети неможливе. В.О. Сухомлинський підходить до організації колективного обговорення як до складної хірургічної операції, що вимагає від майстра дотримання чіткого алгоритму дій.

### **Література**

1. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу : твори / А.С. Макаренко. – К., 1954. – Т. 5.
2. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К., 1976. – Т. 1.
3. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К., 1976. – Т. 1.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К., 1977. – Т. 2.

ГЛАЗКОВА І.Я.

## **ПРОБЛЕМА БАР'ЄРІВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ**

За останні десятиліття в нашій країні відбулися радикальні зміни в цілому та в освіті зокрема: Україні потрібні освічені, відповідальні, компетентні спеціалісти, що володіють своєю професією, здатні до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, готові до постійного професійного зростання, активні й творчі, що вирізняються соціальною та професійною мобільністю, динамізмом, конструктивністю.

При цьому передбачається, що освіченість є результатом активності самої особистості, вироблення власних цілей і позицій (В. Сериков, О. Бондаревська, В. Слободчиков, А. Петровський та ін.).

Однак у будь-якій людській діяльності виникають стани, що перешкоджають повноцінному прояву особистості, її самореалізації, самовираженню й самоорганізації та активності як в інтелектуальній, так і в практичній сферах. Такими станами виступають бар'єри.

Які ж умови необхідно створити для максимального прояву задатків, самобутності й оригінальності людини, виявлення людської індивідуальності, стилю діяльності, підвищення її ефективності, розвитку духовного світу. На наш погляд, ця проблема потребує поетапного вирішення.

**Мета статті** – визначити сутність поняття “психологічний бар'єр” та подати їх типологію.

Аналіз праць з проблеми бар'єрів показує, що існує велика кількість поглядів на їх природу й розвиток, на розробку методів їх дослідження. Деякі з них перетинаються у своїх істотних частинах, інші демонструють суперечливість основних положень. Варто відзначити, що єдиної класифікації бар'єрів не існує як такої, кожен автор, вивчаючи ту або іншу проблему, відзначає в ній наявність "внутрішніх перешкод", "перепон", тобто бар'єрів. Залежно від ситуації вчені виділяють специфічні бар'єри, спільним для яких є те, що вони є перешкодою на шляху виконання певної діяльності або дій, і найчастішою причиною внутрішніх конфліктів.

У межах загальнопсихологічного підходу виділяються емоційні, смислові, когнітивні та тактичні бар'єри. Л. Поварницька з позицій діяльнісного підходу виділяє мотиваційні та операційні бар'єри, що виявляються в емоційній, когнітивній і поведінковій сферах [12].

Традиційно бар'єри поділяються на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх бар'єрів належать труднощі соціального характеру, викликані помилками виховання, умовами спілкування, невдалого досвіду емоційних і соціальних контактів. До внутрішніх – особистісні властивості тих, хто навчається: агресивність, тривожність, ригідність, напруженість, сором'язливість [9]. Між зовнішніми та внутрішніми бар'єрами існує тісний взаємозв'язок. Відтворюючись у психіці, зовнішні бар'єри перетворюються на внутрішні. Спочатку вони фіксуються в емоційно-чуттєвій, потім у когнітивній сфері, тим самим поширюючи свою дію на інші види людської діяльності. Вони умовні, і є перешкодою лише в деяких ситуаціях, коли рівень розвитку суб'єкта не дає йому змоги успішно вирішувати ті або інші проблеми [18]. На відміну від бар'єрів, що є зовнішньою перешкодою на шляху досягнення мети, внутрішні бар'єри, тобто психологічні, вимагають глибшого аналізу.

Б. Паригін також виділяє зовнішні й внутрішні бар'єри, зазначаючи, що вони можуть бути і станом, і властивістю особистості. Як стан, соціально-психологічний бар'єр нестабільний і виявляється залежно від конкретної життєвої ситуації, а не від особливостей індивіда. Як властивість особистості, соціально-психологічний бар'єр, навпаки, характеризується стабільністю проявів і залежить від особливостей характеру людини [11]

На думку Н. Відінеєва, серед фізичних (простір і час), соціальних, гносеологічних (відсутність досвіду, нерозвиненість абстрактного мислення), ідеологічних і психологічних (установка, пасивність уваги) видів бар'єрів найбільш поширеними перешкодами в досягненні взаєморозуміння є соціальні й гносеологічні бар'єри [2].

Особливої уваги в межах педагогічної науки потребує проблема бар'єрів педагогічної діяльності. Так, А. Маркова виділяє:

– бар'єри планування, постановки й вирішення педагогічних завдань, відсутність обліку помилок, звуження змісту, що стає причиною формалізації заняття;

- бар'єри педагогічної дії на суб'єкта діяльності, який, не включаючись у спілкування, відчуває дискомфорт;
- бар'єри поєднання продуктивних і репродуктивних форм роботи, активних методів навчання [10].

I. Зимня, вивчаючи проблеми педагогічної діяльності, виділила три групи найбільш типових бар'єрів:

- бар'єри страху групи й виникнення педагогічної помилки;
- бар'єри установки під впливом минулого негативного досвіду та неузгодження установок викладача й того, хто навчається;
- бар'єри неадекватності діяльності, що виникають у ситуації на заняттях при механічному копіюванні стилю інших або використанні тільки інформаційної функції спілкування [6].

Бар'єри, що виникають у процесі навчання, можна класифікувати за джерелом виникнення на: психофізіологічні, інформаційні, оцінні, емоційні й смислові.

До психофізіологічних бар'єрів належать, перш за все, бар'єр темпераменту, що виникає, коли темперамент викладача та особи, яка вчиться, протилежні й ця відмінність не рефлексується. Це викликає відмінність у швидкості реакцій, характері відповідей на організаційні, оцінні, дисциплінарні та корекційні дії. Проблема полягає в помилці інтерпретації дій партнера (атрибутивній помилці). Наприклад, психофізіологічні особливості класифікуються як недбайливість (нерадивість), нездатність, відсутність мотивації, упередженість тощо.

Психофізіологічні особливості впливають на оцінку обрання оптимального темпу навчальних дій, структурування процесу навчання. Стикаються ніби два простори діяння, що різняться за часовими, динамічними й енергетичними параметрами. До групи психофізіологічних бар'єрів належать також відмінності в індивідуальних системах репрезентації та сприйняття інформації, зумовлені переважуванням аудіального, візуального або кінестетичного типу. Тут бар'єр виникає за відсутності вмінь перекодування отримуваної інформації.

В основі інформаційних бар'єрів лежить неправильна структуризація навчальної інформації, темп її подання, ігнорування законів психології сприймання й індивідуальних особливостей когнітивної, мотиваційної, емоціональної сфер того, хто вчиться, і його поведінкових ресурсів. Тут можна виділити бар'єр задуму, зумовлений тим, що, знаючи характеристики індивідуальності, педагог відбирає навчальний зміст і формує сценарій заняття, спираючись на обмежені уявлення про доцільність; бар'єр мовленнєвої компетентності, що ускладнює реалізацію задуму в площині зовнішнього мовлення; понятійний бар'єр, що виникає через відмінність понятійних полів педагога й того, хто вчиться; бар'єр прийняття, зумовлений відсутністю рефлексії та недостатньою компетентністю в управлінні настановною системою.

У межах групи інформаційних бар'єрів виділяється бар'єр реалізації, пов'язаний з розузгодженням уже засвоєної інформації та можливостями її реалізації на рівні зовнішньої активності.

Бар'єр перенасичення виникає в разі, коли критична кількість незнайомої інформації загрожує цілісності інформаційного поля людини, її компетентності; обсяг інформації перевищує можливості сприймання або сам характер подання інформації порушує закони сприймання.

Однією з підстав виникнення інформаційних бар'єрів є інформаційний стрес. В. Бодров виділив безпосередні (інформаційні), головні (суб'єктивні) і супутні (середовищні) причини його виникнення. Слід підкреслити, що при всьому різноманітті причин індивідуальні особливості суб'єкта діяльності є головною причиною виникнення стресу [1].

При ігноруванні законів пам'яті в процесі подання навчальної інформації виникають бар'єри запам'ятовування.

Бар'єр осмислення пов'язаний з тим, наскільки отримувана інформація вбудовується в індивідуальний когнітивний простір, і як надалі функціонуватиме в ньому.

Оцінні бар'єри зумовлені помилкою в застосуванні оцінних дій. Можна виділити декілька різновидів помилок:

- порушення рівноваги між позитивними й негативними оцінками з переважанням останніх;
- оцінювання людини як представника певної соціальної групи, а не її успішності в навчанні;
- порушення соціально-рольових відносин “педагог – учень”;
- превалювання неконструктивної негативної оцінки, коли засвоєння предмета ускладнене внаслідок заняття педагогом позиції стороннього спостерігача;
- оцінювання здібностей, особистісних якостей, можливих негативних перспектив розвитку й діяльності, замість оцінювання процесу виконання навчального завдання.

Подобні помилки спричиняють виникнення фрустрації, агресії, актуалізують механізми психологічного захисту, тим самим перешкоджаючи взаєморозумінню та спільній діяльності.

До причин, що викликають емоційні бар'єри, належать:

- актуалізація негативних слідів емоціональної пам'яті при зіткненні з навчальним завданням, коли суб'єкт навчальної діяльності потрапляє в ситуацію, схожу з тією, в якій раніше набув негативного емоційного досвіду;
- загальний несприятливий індивідуальний емоційний фон активності: підвищена тривожність, високий невротизм, фрустрація;
- атракція – емоція міжособистісних відносин, що зумовлює первинне схвалення або несприймання іншого як партнера взаємодії на основі сканування його параметрів як фізичного об'єкта.

Л. Славіна виділила смисловий бар'єр, якому належить провідна роль в успішності навчання дорослих, під яким вона розуміє таке явище, коли той, хто навчається, не приймає й не виконує вимогу викладача, хоча розуміє та може її виконати [17]. Нею було виділено три види смислових бар'єрів: ігнорування вимог викладача; неприйняття форми втілення вимог викладача й неприйняття особистості викладача.

Причини виникнення смислового бар'єра також різноманітні: невміння з'ясувати істинні мотиви того, хто навчається, і, як наслідок цього, неадекватна реакція викладача на його дії; тривале надмірне застосування одноманітних прийомів і засобів навчання; негативна емоційна реакція того, хто навчається, на неправильне, з його точки зору, ставлення до нього; думка, що сформувалася в оточення, про викладача [17].

Бар'єрами, що перешкоджають ефективному навчанню, можуть бути психічний настрій і стійка установка. Г. Граник і А. Самсонова досліджували вплив установки на сприйняття тексту. Вони виявили, що установка виникає в читача вже на початку читання тексту завдяки прогностичній активності читача, остання, поєднуючись з особистісним досвідом та емоційним станом читача в той момент, приводить до формування цілісної картини змісту тексту, яка може не збігатися з баченням автора. Таким чином, установка, що виникає, впливає на подальше сприймання тексту [5, с. 72–79].

Неможливо висвітлити класифікацію бар'єрів, не беручи до уваги спілкування та включення особистості в соціальні групи.

В. Лабунська класифікувала труднощі, що виникають у спілкуванні на об'єктивні та суб'єктивні; первинні й вторинні; усвідомлені, реально існуючі, усвідомлені та неусвідомлені, але реально неіснуючі; ситуативні й стабільні; міжкультурні та культурно-специфічні; загальновікові, гендерні, статеві; індивідуально-психологічні, особистісні, соціально-психологічні; когнітивно-емоційні, мотиваційні й інструментальні; вербальні та невербальні [15].

Гофман виділив такі бар'єри, що утруднюють комунікативний акт:

- зовнішня неуважність: реципієнт звертає увагу на важливі факти, зайнятий чимось, що перебуває за межами сприйняття інших;
- егоїстичність: заклопотаність самим собою перешкоджає поглинанню бесідою;
- захопленість взаємодією, унаслідок заклопотаності особистими проблемами і станом відносин у групі втрачається здатність стежити за темою розмови [7].

Вивчаючи впровадження інноваційних процесів в освітню практику, Н. Сегедіна відзначає, що існують причини, які його стримують. Одна з них – соціальні й економічні проблеми, труднощі перехідного періоду, недосконалість правової системи. Крім того, що традиціоналізм людського мислення рефлекторно опирається новому (оскільки будь-яке нововведення на певний час порушує систему, що склалася), суб'єкти інноваційного

процесу відчують страх зниження соціального статусу, матеріального становища, що також є причиною несприйняття інновацій [16, с. 11].

Проблема соціальних іноваційних бар'єрів і їх складових детально описана в працях А. Пригожина. Він вводить поняття “антиінноваційний бар'єр”. Психологічний, внутрішньоособистісний бар'єр зумовлений як індивідуальними особливостями людини, так і соціально-психологічними рисами тієї спільноти, до якої вона входить [8, с. 175–178.]. Ззовні цей бар'єр втілюється в захисних висловлюваннях, що відтворюють стереотипи, існуючі в суспільстві щодо конкретних інновацій. Також А. Пригожин однією зі складових психологічних бар'єрів перед новим визначає силу звички, небажання змінювати стандарт поведінки, страх невизначеності. Дійсно, спостереження показують, що при нововведеннях на підприємствах часто співробітники намагаються триматися за звичне, виявляють ригідність і пасивність у поведінці [13, с. 177].

В. Бессоненко і В. Галигін виділяють причини появи психологічних бар'єрів до нововведень: біологічні (нове не дає змоги нормально функціонувати організму); наочно-психологічні (людина не навчена нового або внаслідок своїх сенсорних і моторних недоліків не може маніпулювати предметами нового); соціально-психологічні (нове ставить працівників у незвичні для них соціальні умови); внутрішньоособистісні (нове руйнує гармонію між окремими компонентами психічної структури особистості й цілісною особистістю як системою). Працівникам легше дотримуватися колишньої професійної ролі, особливостей відносин, що склалися в групах за весь час, лише ззовні декларуючи лояльність до нововведень у межах інноваційної діяльності [3, с. 151].

Ф. Генев [4, с. 39], розглядаючи труднощі робітників при впровадженні досягнень науково-технічного прогресу на підприємствах, дає таку класифікацію психологічних бар'єрів.

Бар'єр некомпетентності – трудність, пов'язана з невпевненістю робітників і службовців у власних силах успішно виконувати роботу після нововведення.

Бар'єр навички, звички, традиції – трудність, що виявляється в прив'язаності до існуючого способу роботи з технікою, до технологічних вимог і організаційних структур.

Бар'єр ідилії – задоволеність багатьох працівників власним становищем на роботі й у побуті також є специфічним психологічним бар'єром їхньої соціальної активності при впровадженні нового. Вони задоволені роботою, винагородою за неї, колективом, соціальним статусом, почувають себе добре й не бажають нічого нового.

Бар'єр збільшення психофізіологічного навантаження – страх збільшення планових завдань, норм, підвищення психічної та фізичної напруги.

Бар'єр компенсації – пов'язаний з оцінкою витрати нервової енергії, знань і досвіду, а також з тим, що людина одержить як компенсації. Бар'єр з'являється на основі переживання суб'єктивних труднощів, пов'язаних з

невпевненістю в тому, що за додаткові зусилля вони одержать відповідну матеріальну й моральну компенсацію.

Бар'єр винагороди (інтересу) – зміни на підприємствах викликають у деяких робітників і службовців страх зниження винагороди. Незнання розміру винагороди, а також рангу майбутньої посади, яку обійме працівник, зазвичай обмежують його активність. В основі бар'єра лежать безпосередні інтереси людини.

Бар'єр зміни місця роботи – страх, що нововведення будуть супроводжуватися скороченням штатів, переміщеннями на іншу роботу. Висвітлення перспектив подальшої роботи після інновацій на підприємстві є запорукою формування в людей позитивного ставлення до них.

Бар'єр марки – оцінке ставлення людини до марки, фірми, що впроваджують технічні засоби або технології. У сучасній соціальній психології управління це поняття використовують як “бар'єр бренда”.

Бар'єр “шеф” – невіра підлеглих у технічну компетентність і організаторські здібності керівництва підприємства.

Бар'єр “соціальний затишок” – страх працівників перед організаційно-структурними й кадровими змінами, страх переміщення в інший колектив.

Бар'єр партнера – невіра в сили партнера й страх нових навантажень у результаті змін, викликаних нововведеннями.

Бар'єр рекорду – невпевненість деяких працівників і навіть керівництва в реальності досягнення значного підвищення ефективності праці найближчим часом. Сумнів у реальності поставленої мети є продуктом самооцінки й оцінки сил інших, і ця невпевненість сковує сили людей [4, с. 39]. Ми вважаємо, що ця класифікація не втрачає своєї актуальності й у межах педагогічної науки.

Класифікація бар'єрів, запропонована М. Роговим і Н. Валєєвою, заснована на тому, що нерідко інноваційні зміни сприймаються працівниками “в штики” та висвітлюють три види причин такої реакції [14, с. 107]. Причина реакції, опір інновації і є бар'єром.

Зміст економічного бар'єра полягає в боязні безробіття, скорочення робочого дня, а, отже, і заробітку, зниження соціального статусу та основної заробітної платні, інтенсифікації праці й скорочення її прогресивної оплати.

Зміст особистісного бар'єра – сприйняття критики первинних методів роботи як особистої образи; страх того, що навички виявляться непотрібними й буде пригнічена професійна гідність; упевненість у тому, що нововведення завжди призводять до посилення спеціалізації, підвищення монотонності праці; небажання витратити сили на перенавчання; страх зростання інтенсивності праці; страх перед невизначеністю, зумовлений нерозумінням суті і наслідків нововведень.

І, нарешті, зміст соціально-психологічного бар'єра описується через небажання пристосовуватися до нового соціально-психологічному клімату

в колективі; прагнення зберегти звичні соціальні зв'язки; страх, що нова соціальна ситуація призведе до зниження задоволеності роботою; невдоволеність невизначеністю особистої ролі при впровадженні нововведення; невпевненість у тому, що нововведення є корисними для працівників [14, с. 108].

**Висновки.** Отже, залежно від того, що лежить в основі утворення бар'єра, спостерігається широка різноманітність його видів. Ми вважаємо, що в межах педагогічної науки доцільно класифікувати бар'єри на: зовнішні й внутрішні; бар'єри педагогічної діяльності; бар'єри навчальної діяльності; бар'єри спілкування (при цьому слід зазначити, що кожна група бар'єрів поділяється на підгрупи). Перспектива подальшого дослідження полягає саме в більш детальній класифікації утруднень, що виникають у студентів у навчальній діяльності, та в обґрунтуванні педагогічних умов їх подолання.

### **Література**

1. Бодров В.А. Информационный стресс : учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М. : ПЕРС, 2000. – 352 с.
2. Виденеев Н.В. Природа интеллектуальных способностей человека / Н.В. Виденеев. – М. : Мысль, 1989. – 173 с.
3. Войнич М.В. Особенности конфликта в рамках инновационной деятельности / М.В. Войнич // Социальная психология 21 столетия / [под ред. В.В. Козлова]. – Ярославль, 2003. – Т. 1. – 348 с.
4. Генон Ф. Психологические барьеры при внедрении достижений научно-технического прогресса / Ф. Генон // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 4. – С. 45–51.
5. Граник Г.Г. Роль установки в процессе восприятия текста / Г.Г. Граник, А.Н. Самсонова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 72–79.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – С. 400–473.
7. Зган Дж. Слушание: Непременное условие поддерживающего поведения / Дж. Зган // Межличностное общение / [сост. и общ. ред. Н.В. Казариновой, В.М. Погольша]. – СПб. : Питер, 2001. – 340 с.
8. Крупник Е.П. Психологическая устойчивость учителя как условие преодоления инновационных барьеров в его профессиональной деятельности / Е.П. Крупник, Н.А. Подымов // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 175–178.
9. Куницына В.Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993.
11. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.



12. Поварниціна Л.А. Психологічний аналіз труднощів спілкування у студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.А. Поварниціна. – М., 1987.
13. Подымов Н.А. Психологічні бар'єри в професійній діяльності вчителя : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.02 / Н.А. Подымов. – М., 1999. – 390 с.
14. Психологічні основи менеджменту : учеб. пособ. / [М.Г. Рогов, Н.Ш. Валеева]. – Казань : Казанський гос. технолог. ун-т, 1995. – 120 с.
15. Психологія затрудненого спілкування: Теорія. Методи. Діагностика. Коррекція : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / [В.А. Лабунська, Ю.А. Менждерицька, Е.Д. Бреус]. – М. : Академія, 2001. – 288 с.
16. Сегедина Н.Н. Специфіка управління інноваційними процесами в системі освіти / Н.Н. Сегедина // Інноваційні процеси в області освіти, науки і виробництва : матеріали конференції : в 2 т. / [под ред. д.т.н., проф. В.И. Елизарова, В.П. Барабанова, М.А. Закирова]. – Казань : Бутлеровські повідомлення, 2004. – Т. 2. – С. 10–12.
17. Степанов В.Г. Психологія трудних школярів : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.Г. Степанов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академія, 2001.
18. Шакуров Р.Х. Емоція. Личність. Діяльність (механізми психодинаміки) / Р.Х. Шакуров. – Казань : Центр інноваційних технологій, 2001. – 180 с.

ДЮЖИКОВА Т.М.

### **СТРУКТУРА ТА ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ “СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ”**

Зміни, які відбуваються в суспільстві, змістили рівновагу між сім'єю й середовищем, школою та середовищем і призвели до виникнення нових ситуацій, які раніше були нам невідомі.

Сучасна молодь виявилася не підготовленою до життєдіяльності в умовах нової соціально-економічної ситуації. Втрачається культ праці й професійності, ідеальний образ професіонала часто замінюється ідеальним способом життя, відбувається переоцінка моральних цінностей, суттєвого викривлення зазнає система уявлень про престиж освіти й професій.

Дослідження свідчать, що в більшості педагогічних вищих навчальних закладів майбутні вчителі не можуть оволодіти спеціальними знаннями й методами профорієнтаційної роботи. Тому роль школи, учителів у підготовці учнів до свідомого вибору професійного шляху сьогодні незначна. За результатами анкетувань, лише 7–12% школярів вважають, що вчителі мають вирішальне значення при обранні ними майбутньої професії.

Тому на сьогодні постало завдання поліпшення підготовки майбутніх учителів до соціально-професійного самовизначення учнів.

Питання підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до професійного самовизначення школярів знайшли своє втілення в працях В.Д. Симоненка, Н.Ш. Шадієва, Т.І. Шалавіної та інших. Дисертаційних робіт, спеціально присвячених вивченню питань підготовки майбутніх учителів до керівництва соціально-професійним самовизначенням школярів, нами не виявлено.

Практика довела, що 95% курсів, які організуються для вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, – це предметні тематичні курси, на яких здебільшого вивчаються дидактичні проблеми конкретного навчального предмета. На психолого-педагогічні й суспільні дисципліни виділяють лише 10–15% навчального часу, у межах якого з проблем профорієнтації читаються 1–2 лекції.

Отже, виникає необхідність у підготовці педагогічних кадрів, які б змогли надавати школярам якісну допомогу при визначенні ними своєї соціальної ролі у майбутньому житті.

**Мета статті** – визначити структуру та розробити програму спецкурсу “Соціально-професійне самовизначення учнів”.

Враховуючи знання та вміння, якими повинен володіти майбутній учитель для здійснення керівництва соціально-професійним самовизначенням учнів [1], структурно-логічна схема курсу була побудована так:

По-перше, ми спиралися на психологічну технологію конструктивної зміни поведінки вчителів, запропоновану Л.М. Мітіною [2, с. 34]. Процес такої зміни проходить кілька стадій:

1) мотиваційна. Необхідно виявити ступінь готовності вчителя до змін своєї поведінки;

2) когнітивна. Вчителі починають усвідомлювати й оцінювати зростання власних професійних і особистісних можливостей у зв’язку з відмовою від звичних форм поведінки;

3) афективна. На цій стадії в процесі тренінгів, ділових ігор, розігрування педагогічних ситуацій учитель усе більше відчуває здатність змінити свою професійну діяльність. Прийняття рішення, як діяти по-новому, – основний результат цієї стадії;

4) поведінкова. Найбільш ефективним є перехід на цю стадію тоді, коли в учителя з’являється можливість апробувати й закріпити засвоєний новий спосіб поведінки у своїй практичній діяльності.

По-друге, увесь курс нами було поділено на блоки, кожен з яких спрямований на розв’язання певних завдань (табл. 1).

Таблиця 1

**Структура курсу підготовки майбутніх учителів до соціально-професійного самовизначення учнів**

Блоки курсу	Завдання
1. Вступ до соціально-професійного самовизначення учнів, попереднє діагностування	Сформувати в студентів уявлення про цілі й завдання курсу, сутність соціально-професійного самовизначення учнів і рівня своєї готовності до роботи з ними за цим напрямом

Блоки курсу	Завдання
2. Теоретичні основи професійної соціалізації	Озброїти майбутніх учителів знаннями психолого-педагогічних основ соціалізації
3. Теоретичні основи професійної орієнтації	Сформувати в майбутніх учителів уявлення про сутність, структуру й зміст профорієнтації як засіб наукового управління процесом самовизначення учнів
4. Методика підготовки учнів до соціально-професійного самовизначення	Сформувати в майбутніх учителів уміння використовувати різноманітні форми, методи та засоби підготовки учнів до соціально-професійного самовизначення
5. Педагогічне управління процесом соціально-професійного самовизначення учнів	Ознайомити майбутніх учителів з теоретичними основами й методикою планування, організації та вивчення ефективності роботи щодо підготовки учнів до соціально-професійного самовизначення
6. Рефлексія, підсумковий контроль	Вивчити рівень готовності майбутніх учителів до соціально-професійного самовизначення учнів, надати їм відповідні рекомендації

Крім навчально-тематичного плану й матеріалів до нього за вказаними темами, нами розроблена програма спецкурсу з проблем соціально-професійного самовизначення учнів.

### **Програма спецкурсу “Соціально-професійне самовизначення учнів”**

#### **Пояснювальна записка**

Ринок праці та необов’язковість загальної середньої освіти зумовлюють необхідність більш ранньої професіоналізації школярів і поліпшення їхньої підготовки до соціально-професійного самовизначення.

У загальноосвітніх школах вводилися різні курси профорієнтаційної спрямованості, але через невисоку ефективність вони не набули поширення. Однією з причин цього, на наш погляд, була їх вузька спрямованість, слабкий зв’язок з філософією та психологією [3, с. 101].

Цей спецкурс розроблено на основі результатів експериментальної перевірки курсу “Праця. Людина. Професія”. Програма спецкурсу базується на основах еко-філософії, валеології, професіології. Спецкурс рекомендовано для учнів 8–9-х класів, оскільки саме в цьому віці відбувається активне формування життєвих планів і професійної самосвідомості.

Мета спецкурсу – надати учням 8–9-х класів допомогу у процесі формування обґрунтованого соціального й професійного самовизначення, у виборі шляху продовження освіти.

Завдання спецкурсу – актуалізація проблеми соціально-професійного самовизначення; надання допомоги учням у плануванні життя; озброєння учнів методами самопізнання й самовиховання; ознайомлення учнів з основами вибору професії, способами виявлення та розвитку своїх професійних інтересів і здібностей; формування вміння самооцінки готовності до соціально-професійного самовизначення. Для проведення занять зі спец-

курсу “Самовизначення” можна використати години, що відводяться на предмети за вибором і факультативи. Структура спецкурсу містить три розділи: “Життя”, “Людина”, “Професія”. За умови, що на заняття із цього спецкурсу виділятиметься 1 година на тиждень, навчальний план курсу “Самовизначення” може бути таким (розподіл годин може бути змінено):

№	Розділи програми	Кількість годин		
		Теоретичні заняття	Практичні заняття	Всього
1	Життя	10	7	17
2	Людина	20	14	34
3	Професія	10	7	17
	Разом	40	28	68

### **Програма курсу**

**Вступ.** Мета й завдання курсу. Сутність, завдання та шляхи соціально-професійного самовизначення.

#### **Розділ I. Життя**

1. Мета й завдання розділу. Зміст і специфіка занять. Рекомендована література.

2. Життя як таке: життя – загадка Всесвіту; зародження й розвиток життя на Землі; біосфера як системний живий організм; життя та смерть; безсмертя і його форми – плазматична, хімічна, соціальна; час життя – теперішнє, минуле, майбутнє; простір та динаміка життя; кількісні і якісні зміни в житті; суперечності життя як чинник його розвитку.

3. Життя людини: загадка антропосоціогенезу; людина як суб’єкт предметно-практичної діяльності; вік людини – хронологічний, біологічний, психічний, соціальний; форми суперечностей у житті людини: конфлікти, стреси, криза розвитку; засоби й зміст життя та їх взаємозв’язок; життя чоловіка й життя жінки; форми та зміст життя; гармонія й дисгармонія, форми змісту життя; діяльність як спосіб існування людини; матеріальне та духовне в житті людини; мета, план, ідеал, оцінка життя; життя, гідне людини; здібності, талант, геніальність.

4. Життя суспільства: матеріальне виробництво – основа суспільного розвитку; суспільні відносини; роль людської діяльності в розвитку суспільства; початок великого соціально-культурного переходу людства, становлення постіндустріальної, інформаційно-неосферної цивілізації, основні напрями її розвитку; єднання людини з іншими людьми в суспільстві; місце людини серед інших людей; проблема самотності; людина й народ.

5. Техніка й техносфера в людському житті: сутність та основні напрями НТР; науково-технічна революція й сучасна урбанізація; соціальні наслідки НТР і проблема гуманізації людської життєдіяльності; техносфера й посилення її ролі в житті суспільства; початок епохи краху біосферно-природного та становлення індустріально-надприродного світу.

6. Глобальна екологічна проблема життя: природа – природна й необхідна умова існування людини й суспільства; особливості взаємодії сус-

пільства та природи на сучасному етапі НТР; глобальна екологічна криза й шляхи виходу з неї; необхідність гармонізації відносин людини та природи; екологічна культура людини; перетворення біосферної людини на соціотехнобіологічну істоту; основні напрями виживання людини й людства.

7. Людина як творець життя: проблема свободи й необхідності в житті людини; права й обов'язки людини; людина як об'єкт і суб'єкт; творча діяльність людини; доля людини; щастя життя; сенс життя людини; складання життєвого плану.

## **Розділ II. Людина**

1. Мета й завдання розділу. Зміст і специфіка занять. Рекомендована література.

2. Людина, особистість, індивідуальність: природне й суспільне в людині; біологія людини в епоху НТР; необхідність гармонії біологічного й соціального в людині; свідомість людини та її розвиток, свідомість і мова; поняття про особистість та її структуру; індивідуальність людини; розвиток і формування особистості, чинники й рушійні сили розвитку особистості; активність особистості та її життєва позиція; самосвідомість і самооцінка особистості; образ "Я" як настанова особистості; поняття про психологічний захист; самопізнання як основа самовдосконалення особистості; мета, завдання, функції, методи самопізнання.

3. Емоційно-вольова сфера особистості: поняття про почуття; почуття й потреби людини; роль почуттів у діяльності людини; сигнальна та регулятивна функція емоційних станів; моральні почуття; поняття про волю; мотиваційна сфера особистості й вольова діяльність; найважливіші особливості вольової діяльності; саморегуляція діяльності; структура вольового акту; вольове зусилля; вольові якості та їх формування; завдання самовиховання волі. Виявлення в учнів рівня розвитку вольових якостей.

4. Вивчення та вдосконалення пізнавальних процесів: а) поняття про інтереси й схильності; широта, глибина та стійкість інтересів; шляхи формування інтересів; б) поняття про увагу; структура уваги; мимовільна й довільна увага; обсяг, розподіл уваги; розлад уваги та її корекція; в) поняття про пам'ять; роль пам'яті в діяльності людини; види пам'яті; процеси пам'яті; запам'ятовування й дія; короткочасна та довгострокова пам'ять; мотиви запам'ятовування; смислове й механічне запам'ятовування; прийоми вдосконалення пам'яті; г) поняття про мислення; мислення та чуттєве пізнання; аналіз і синтез у процесах мислення; мислення та мовлення; мислення й розв'язування завдань; види мислення та його індивідуальні особливості; методи вивчення мислення; д) поняття про уяву; активна роль уяви в проблемних ситуаціях; уява як образне мислення; види уяви; пасивна фантазія та марення; мрія і практична діяльність; індивідуальні якості уяви; способи розвитку уяви.

Виявлення в учнів інтересів і схильностей, особливостей уваги, пам'яті, мислення, рівня розвитку розумових здібностей.

5. Індивідуально-психологічні особливості особистості: а) поняття про темперамент; типи темпераментів; роль темпераменту в трудовій і навчальній діяльності; якості темпераменту та особливості самовиховання; б) характер, його структура; риси характеру; характер як програма поведінки людини в різних обставинах; характер і темперамент; природні та соціальні передумови характеру; формування характеру; в) поняття про здібності; здібності й діяльність; кількісні та якісні характеристики здібностей; структура здібностей; загальні та спеціальні здібності; здібності й праця; формування здібностей. Виявлення в учнів типів темпераменту, особливостей характеру, наявності загальних і спеціальних здібностей.

6. Особистість у діяльності та спілкуванні: а) поняття про діяльність; предметний характер людської діяльності; формування навичок і вмінь діяльності; звички та їх роль у поведінці людини; основні види діяльності та їх характеристика; б) поняття про спілкування; багатоплановий характер спілкування, спілкування й мова; невербальні комунікації; спілкування в міжособистісній взаємодії; такт та безтактність у спілкуванні; міжособистісний конфлікт, його витоки й шляхи запобігання; дружба й дружнє спілкування; зворотний зв'язок у спілкуванні; комунікативні вміння людини й способи їх розвитку.

Виявлення рівня розвитку працелюбності, комунікативних і організаторських здібностей учнів.

7. Самовиховання – шлях до досягнення мети: цілі й завдання самовиховання; основні напрями самовиховання: самовиховання соціальних якостей, фізичне й естетичне самовиховання, удосконалення культури розумової праці; план і програма самовиховання; виховання впевненості в собі; самоконтроль та самооцінка; аналіз використання часу, принципи й правила планування часу, щоденник часу.

Вивчення характеру самооцінок, надання допомоги учням при складанні ними планів і програм самовиховання.

### **Розділ III. Професія**

1. Мета й завдання розділу. Зміст і специфіка занять. Рекомендована література.

2. Сутність професійного самовизначення: професійне самовизначення як складник життєвого самовизначення, значна частина загального й початковий етап професійного розвитку особистості.

3. Основи вибору професії: ситуація вибору професії: “хочу”, “можу”, “треба”; критерії й показники готовності до професійного самовизначення; типові помилки під час вибору професії; фактори, які впливають на вибір професії. Проведення диспуту “Ким і яким бути?”, заповнення картки готовності до професійного самовизначення; обговорення й аналіз різноманітних ситуацій вибору професії, виявлення найбільш значущих для учнів чинників, що впливають на вибір професії.

4. Світ праці й професії: сфери й галузі праці; сектори економіки й перспективи їхнього розвитку; поняття про професію та спеціальність;

способи класифікацій професій за предметом, метою, знаряддям та умовам праці.

Проведення вікторини “Хто більше знає професій?”, розв’язування профорієнтаційних кросвордів, заповнення таблиці “Професія чи спеціальність?”

5. Тип професій: а) “Людина – природа” – поняття про природу; об’єкти праці (рослинні організми, живі організми, мікроорганізми); галузі праці (рослинництво, тваринництво, лісове господарство, мікробіологія); професії цього типу; б) “Людина – техніка” – поняття про техніку; стисла історія розвитку техніки; основні види техніки; об’єкти праці; галузі виробництва, де використовуються такі професії, професії цього типу; в) “Людина – людина” – сутність людини; роль людини в розвитку виробництва й суспільства; об’єкти праці, галузі праці; професії цього типу; г) “Людина – знак” – загальне поняття про знакові системи; об’єкти праці, галузі праці; професії цього типу; д) “Людина – художній образ” – художній образ як основа мистецтва, жанри й засоби мистецтва; об’єкти та галузі праці; професії цього типу.

6. Класи, групи, розділи професій: виробнича, психолого-педагогічна, санітарно-гігієнічна характеристики ознак цих професій. Розподіл професій у таблиці за типами, класами, групами, розділами, визначення формули професії, якій учень надає перевагу.

7. Потреби міста, району, області в кадрах: реальний ринок праці.

8. Професійно важливі характеристики людини: загальні вимоги професії до людини; професійна здатність і покликання; професійні інтереси та схильності, їх формування й розвиток; особливості психічних процесів людини та їх урахування під час вибору професії; вплив типу темпераменту на вибір професії; здібності й профпридатність; здоров’я й вибір професії, медичні протипоказання та професійна діяльність. Уточнення професійних інтересів учнів, виявлення типу особистості за методикою Голанда, виявлення в учнів спеціальних професійних здібностей відповідно до профнаміру, робота з “Анкетою здоров’я”.

9. Підготовка до професійного самовизначення: мотиви вибору професій; активність особистості під час вибору професій, підготовка до реалізації профнаміру; професійне самовиховання; шляхи здобуття професії; професіограма; самоконтроль у професійному самовизначенні. Виявлення в учнів мотивів вибору майбутньої професії, ознайомлення з вищими навчальними закладами України, вивчення професіограм професій, що обираються, вивчення готовності учнів до професійного самовизначення за допомогою спеціального опитувальника, проведення профконсультацій, захист проектів “Моя професія”, зустрічі з представниками різних професій, складання плану реалізації профнаміру.

**Висновки.** Сьогодні роль школи й учителів у процесі підготовки учнів до свідомого соціально-професійного самовизначення незначна. Посилення підготовки молоді до праці та її адекватного соціально-професійного

самовизначення можливо лише за умов фахової підготовки майбутніх учителів до керівництва цим процесом. Це потребує ґрунтовної розробки відповідного спецкурсу, структура й програма якого нами запропонована, і його реалізації в процесі навчання учнів.

### **Література**

1. Дюжикова Т.М. Сутність, структура і зміст соціально-професійного самовизначення старшокласників / Т.М. Дюжикова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 11 (64). – 352 с.

2. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С 28–38.

3. Павлютенков Є.М. Модель підготовки компетентного випускника гімназії / Є.М. Павлютенков, В.І. Галич, Т.М. Чабан. – Х. : Основа, 2009. – 127, [1] с. – (Серія “Управління школою”. Вип. 3 (75)).

ЖЕРНОВНИКОВА О.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ**

Філософи, психологи та педагоги відкрили й обґрунтували важливу для людства закономірність розвитку особистості (тобто динаміки її мотивів, здібностей, умінь, цінностей, творчого потенціалу тощо): такий розвиток має соціальну природу, тому багато в чому залежить від економічних, культурних, педагогічних умов, у тому числі від якості виховання й навчання. Це знайшло чітке відображення в Національній доктрині розвитку освіти, яка передбачає основний шлях модернізації української освіти на найближчі 25 років і проголошує головною метою державної політики на освітньому просторі створення необхідних умов для творчої самореалізації кожного громадянина України [1]. Вперше освітня політика держави стала чітко детермінованою цивілізаційними процесами, які відбуваються в Європі та прогресивній світовій спільноті. У зв'язку із цим провідною тенденцією вищої школи стає збільшення обсягу й підвищення якості самостійної навчальної діяльності студентів як основного чинника їхнього особистісного розвитку та набуття професійної компетентності.

Аналіз наукової літератури свідчить про накопичений великий досвід упровадження самостійної навчальної діяльності в педагогічний процес (А. Алексюк, Г. Алова, Ю. Бабанський, Дж. Бесс, Дж. Білоруські, В. Буряк, В. Давидов, М. Данилова, А. Журавська, В. Загв'язинський, І. Зязюн, Б. Єсіпов, Й.Г. Клінк, В. Козаков, Г. Кудрявцев, Н. Кузьміна, І. Лернер, Дж. Макліш, А. Матюшкін, А. Молибог, О. Мороз, М. Нікандров, К. Пейдж, П. Підкасистий, П. Ріттер, О. Рогова, М. Скаткін, Н. Тализіна, Х. Шойерлі, Г. Щукіна, М. Ярмаченко). Психологічні аспекти її висвітлено



в працях Б. Ананьєва, Д. Богоявленського, Л. Виготьського, Я. Гальперіна, І. Менчинської, С. Рубінштейна та інших учених.

Питання самостійної навчальної діяльності студентів почали розглядати ще в античні часи, приділяючи особливу увагу розвитку самостійності в судженнях.

Сучасні вчені приділяють увагу організації самостійної навчальної діяльності студентів, оскільки збільшилася частка та зростає її роль у навчальному процесі, чіткіше визначилась методика й дидактичні засоби реалізації [2, с. 48].

**Мета статті** – охарактеризувати самостійну навчальну діяльність студентів у процесі навчання; виявити специфіку самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу.

Розглянемо самостійну навчальну діяльність студентів як одну з форм навчання, при якій студент без допомоги викладача оволодіває навчальною інформацією як у процесі аудиторних, так і позааудиторних занять.

У дидактиці вищої школи було встановлено, що підвищенню ефективності самостійної навчальної діяльності сприяє: по-перше, розширення в галузі знань, що формуються, дій і відносин на рівні реалізації міжпредметних зв'язків, які розглядають перехід від внутрішньопредметних до міжпредметних; по-друге, підвищення самостійності досягається за рахунок такої побудови процесу навчання, в процесі якої здійснюється перехід від вказівок викладача на необхідність використання певних знань та дій у вирішенні навчального завдання до самостійного пошуку схожих знань і дій; по-третє, формування самостійної навчальної діяльності студентів має передбачати таку організацію роботи, при якій студент переходить від формування окремих операцій виконання дій до формування всієї дії; по-четверте, самостійність студентів зростатиме в тому випадку, якщо вони будуть переходити від оволодіння діями в готовому вигляді до самостійного відкриття окремих дій і їх систем; по-п'яте, перехід від завдань репродуктивного характеру до творчих, які потребують використання знань та дій міжпредметного характеру.

Тому необхідно підвищити рівень навчання за рахунок використання стимулювальних форм і методів навчання при оптимальній змістовній наповненості часом для навчальної й самостійної діяльності студентів з урахуванням фізіологічного та психологічного навантажень [3].

Такий підхід передбачає формування в студентів творчих здібностей, які полегшують перехід освіти в самоосвіту, що зумовлює необхідність знання рівня активності, настрою й готовності до самостійної пізнавальної діяльності [4, с. 68] на основі принципів систематичності та системності, активності й самостійності в навчанні.

У ході організації самостійної навчальної роботи викладач керується як загальнодидактичними принципами, так і частковими, специфічними для такого виду діяльності: 1) принцип етапів; 2) принцип обмеження;

3) принцип зростання складності; 4) принцип зв'язку нового матеріалу з вивченим і вивченого з новим; 5) принцип координації; 6) принцип анкетування; 7) принцип дидактичної цінності [5, с. 49].

Організація самостійної діяльності студентів містить декілька важливих елементів, головний – планування самостійної роботи, її неперервність, упорядкованість і певна послідовність у навчанні.

Організація самостійної навчальної роботи на заняттях вимагає попередньої підготовки й використання сучасних засобів навчання, які мають різне функціональне спрямування. Раціональна організація засобів навчання (систематизація, установка, сучасний відбір, підготовка до заняття) створює сприятливі дидактичні умови для проведення самостійної навчальної роботи.

Педагоги настійно рекомендують упроваджувати фронтальну й групову форми організації самостійної роботи, що впливають на відносини, побудовані на взаємній відповідальності, узгодженості дій і колективному самоконтролі.

Ефективність організації самостійної роботи студентів з урахуванням змісту навчальної інформації залежить від наявності таких умов: підготовка викладачів вищих навчальних закладів (аналіз змісту інформації, вивчення індивідуальних навчальних можливостей студентів, створення динамічних студентських груп, розробка системи завдань); підготовка студентів (сприйняття мети роботи, позитивне ставлення до неї, оволодіння базовими знаннями з дисципліни, засвоєння вмінь роботи, аналіз і структурування навчальної інформації); організація самостійної роботи як системи, що характеризується тривалістю процесу, контролем за результатами діяльності студентів, взаємодію викладача та студентів.

Уміння студента самостійно організовувати свою навчальну роботу є важливою умовою його повноцінної навчальної діяльності. Студент, як суб'єкт навчальної діяльності, повинен володіти системою інтелектуальних, моральних і вольових якостей, які дають змогу самостійно керувати процесом свого навчання. Таким чином, без з'ясування питання про те, якою є психологічна природа розумової самостійності особистості та як ця самостійність розвивається в навчанні, неможливо намітити шляхи підвищення ефективності та якості навчання студентів.

Вивчення організації самостійної навчальної діяльності студентів проводиться за різними напрямками:

- 1) планування й фізичні витрати часу на її виконання;
- 2) впровадження таких організаційних форм і методів, які її активізують;
- 3) організація самостійної навчальної діяльності з окремих дисциплін з метою виявлення закономірностей її здійснення залежно від індивідуальних особливостей студентів;
- 4) формування самостійності як риси особистості;
- 5) удосконалення форм контролю;

б) методичне забезпечення [6, с. 125].

На думку вчених-педагогів, продуктивність самостійної навчальної діяльності студентів визначається позитивним емоційним ставленням до навчальної діяльності. Саме тому її організація в різних типологічних студентських групах передбачає індивідуально орієнтований підхід. Для учнів, які слабо встигають, потрібно створювати спеціальні ситуації успіху шляхом добору таких завдань, які вони в цей момент можуть виконати, й активного заохочення. У дидактиці вищої школи встановлено, що підвищенню рівня самостійності студентів у навчальній діяльності сприяє: розширення галузі доповнення знань, що формуються, дій і відносин на рівні реалізації міжпредметних зв'язків, які передбачають перехід від внутрішньопредметних зв'язків до міжциклових; підвищення ступеня самостійності досягається за рахунок такої організації навчання, в процесі якої здійснюється перехід від вказівок викладача на необхідність використання певних знань і дій у розв'язанні навчального завдання до самостійного знаходження подібних знань і дій; формування навчальної діяльності студентів повинно передбачати таку організацію роботи, при якій студенти переходять від формування окремих операцій виконаних дій до формування всіх дій; рівень самостійності студентів буде зростати в тому випадку, якщо вони будуть переходити від оволодіння діями в готовому вигляді до самостійного відкриття окремих дій і їх систем; перехід від завдань репродуктивного характеру до творчих, які потребують використання знань і дій міжпредметного характеру.

Крім того, ефективність самостійної навчальної діяльності залежить від частоти та глибини контролю. Про частоту контролю йдеться в працях Л. Журавської, яка довела, що він може здійснюватися неперервно; контролю підлягають продукти, результати кожної операції [7, с. 56].

Керувати самостійною навчальною діяльністю означає, що викладач на основі аналізу, а також спостереження й контролю за процесом навчання та його результатами варіює свою діяльність і діяльність студентів та вносить до них зміни. При плануванні не можуть бути передбачені всі умови процесу навчання. Іноді процес навчальної діяльності не збігається з бажаними результатами. Тому викладачу необхідно вести спостереження за навчальним процесом. Він повинен аналізувати, як студент підходить до розв'язання завдань, для того, щоб виявити елементарні помилки та знати їх дійсну причину. На цій основі вони змінюють свою власну діяльність. Наприклад, викладач обмірковує введення іншої форми викладу навчальної інформації, більше орієнтується на відпрацьовування в студентів навичок або підвищення вимог до виконання ними завдань. При регулюванні діяльності студентів потрібно враховувати такі фактори, що впливають на них: стан їхнього здоров'я, зовнішні умови навчальної діяльності. На якість навчання значний вплив справляє стиль керівництва викладача. Він характеризується загальністю високих вимог до особистості студента та глибокої поваги до нього.

Важливо підкреслити, що на початку поточного семестру студентам має видаватися тематика самостійної навчальної діяльності або її робоча програма, на що вказує багато педагогів. Це стимулює студентів та гарантує можливість індивідуального доступу зазделегідь до необхідної навчальної інформації.

З першого дня заняття в коледжі, з'ясувавши рівень навченості та рівень самостійності вступників, викладачам треба вчити студентів учитися, звертати увагу на формування раціональних навичок розумової праці, формувати вміння працювати з математичним текстом, зокрема з означеннями, теоремою, умовою задачі тощо, користуватися розробленими алгоритмами роботи з книгою, задачею, опорними схемами, довідниками, енциклопедіями, періодичними математичними й методичними виданнями, а за наявності можливостей – електронними посібниками та Інтернетом.

**Висновки.** Отже, можна сказати, що самостійній навчальній діяльності студентів коледжів притаманні: систематичний характер; вона організовується як під час аудиторних занять (потоківих або групових), так і в позааудиторний час, коли студент виконує науково-дослідну роботу, домашнє завдання, працює над контрольними та курсовими роботами, працює з підручником тощо; має творчий характер; організація самостійної навчальної діяльності студентів повинна відповідати вимогам “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” (наказ Міносвіти № 161 від 02.06.1993 р.), бути провідною, цілеспрямованою проблемною, систематичною наростаючою, контролюючою, виховною.

Все вищезазначене дасть змогу інтенсифікувати навчальний процес і готувати високваліфікованих спеціалістів.

Але водночас необхідно виділити особливості самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу, а саме:

- сам навчальний процес, якщо взяти першокурсників, які вступили до медичного коледжу на базі дев'яти класів, триває не два роки, як у школі, а один рік, тому першокурсникам потрібно вдвічі більше самостійно працювати;
- кількість часу, що відводиться на контроль за самостійною навчальною діяльністю, значно менший, ніж у школі;
- викладачі мають приділяти більше уваги формуванню вмінь і навичок самостійно працювати, а також стимулювати самостійну навчальну діяльність, оскільки об'єктом роботи майбутніх медичних працівників є людина.

### **Література**

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 3–5.
2. Чорноус О.А. Психолого-педагогічні проблеми організації самостійної роботи студентів / О.А. Чорноус // Вісник Київського славистичного університету : зб. наук. праць. – Київ, 2005. – Вип. 24. – С. 202–208.

3. Идиатуллина В.С. Многомерная квалиметрия обученности / В.С. Идиатулина // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России : 5-й симпозиум. – М., 1996. – С. 51–52.

4. Батищев Г.С. Диалектика творчества / Г.С. Батищев – М. : МГУ, 1984. – 209 с.

5. Козаков В.А. Теорія і методика самостійної праці студентів / В.А. Козаков. – К. : Ірпінь, 1997. – 256 с.

6. Мороз В.Д. Самостійна навчальна робота студентів : монографія / В.Д. Мороз. – Харків, 2003. – 84 с.

7. Журавська Л.М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Л.М. Журавська. – К., 1999. – 28 с.

ЗАЙКОВСЬКА С.В.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ЯК НЕВІД’ЄМНА ЧАСТИНА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНOSTІ В СОБІ**

Нова гуманістична парадигма освіти у вищих навчальних закладах орієнтована на вивчення глибинних механізмів особистісного саморозвитку студента, внутрішніх закономірностей цього процесу, що лежать у його основі, тобто акцент у навчанні, вихованні й розвитку робиться на особу того, хто навчається. Сьогодні в суспільстві, з одного боку, існують запити на вільного, мобільного, висококваліфікованого, здатного до саморозвитку, впевненого в собі спеціаліста, а з іншого – низький рівень розвитку в студентів потреби в особистісному саморозвитку, недостатня комплексна розробка проблеми психолого-педагогічної підтримки цього процесу. Отже, гостро постає необхідність створення такого навчального простору у вищих навчальних закладах, що буде сприяти активізації процесів особистісного саморозвитку студентів та формуванню в них впевненості в собі.

Проблема психолого-педагогічної підтримки розглядається в наукових працях Г.З. Арутюнової, С.П. Іванової, Т.В. Колонтаєвської, Г.В. Мітіної, С.Г. Рудкової.

*Мета статті* – проаналізувати існуючі погляди сучасних науковців на психолого-педагогічну підтримку особистісного розвитку студентів як невід’ємну частину процесу формування впевненості в собі.

На основі аналізу наукових праць щодо особистісно орієнтованої спрямованості освіти можна виділити такі найбільш значущі ознаки:

– розвиток і саморозвиток студента забезпечуються, виходячи з його індивідуальних особливостей;

- студентів надається можливість максимально реалізувати себе в пізнанні, діяльності, поведінці;
- ефективність навчання включає оцінку досягнутого рівня знань і вмінь, розвиток інтелекту студентів;
- сукупність знань, умінь і здібностей використовується як найважливіший засіб у становленні особистісних та культурних норм життєдіяльності й інтелектуальних якостей студента;
- найбільш значущими складовими освітнього процесу є ті з них, які розвивають індивідуальність студента та створюють умови для особистісного саморозвитку студентів [3, с. 59–62].

У ході дослідження психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів у процесі навчання у ВНЗ С.П. Іванова передбачає системність і комплексність як елементи виховно-освітнього процесу, що об'єднують у єдине ціле, у системне явище.

Системність передбачає всебічний і комплексний розгляд досліджуваного об'єкта як сукупності різних елементів освітнього процесу у ВНЗ, виділення інтеграційних системотворчих зв'язків і відносин, облік сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників та умов, підпорядкування цільових орієнтирів у діяльності підсистем різного рівня.

Таким чином, у ході побудови теоретичної моделі психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів виділено такі теоретичні підстави до цього процесу:

- концептуальною основою виступає педагогіка співпраці, яка передбачає наявність певних умов, що створюють оптимальний морально-психологічний клімат і спирається на суб'єкт-суб'єктні відносини викладача й студента за допомогою спілкування, співпраці, поваги прав студентів, допомоги в розкритті своїх потенційних можливостей;
- процесу особистісного розвитку студентів сприяє така організація педагогічної співпраці, за якої предметом аналізу в студентів стають реальні проблеми, зумовлені особистісно значущими мотивами. Це дає змогу розглядати психологічні механізми особистісного вибору з урахуванням особистісної психодинаміки [3, с. 65–79].

Психолого-педагогічний аспект процесу особистісного розвитку студентів залежить від обох сторін, що беруть участь у ньому: від рівня особистісного саморозвитку студента, діяльності й стилю спілкування викладача, дії найближчого соціуму. Результатом процесу психолого-педагогічної підтримки є підвищення рівня сформованості особового саморозвитку студентів, що забезпечує успішність подальшої життєдіяльності.

На основі теоретичного аналізу суті освітнього процесу ВНЗ та специфіки особистісного розвитку студентів визначено конгломерат принципів, реалізація яких забезпечує цілеспрямованість психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів:

- системності й послідовності, що передбачає єдність поставлених цілей, завдань, педагогічних дій і результату, що досягається. Особистіс-

ний саморозвитку студентів у процесі освіти розглядається як єдина система з різноманітними внутрішніми зв'язками, цілеспрямованістю й узгодженістю змін, що вносяться в усі компоненти навчально-виховного процесу на всіх його етапах і щодо всіх суб'єктів;

- природовідповідності, що визначає побудову психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів у єдності та згоді з природою людини як чинника, що визначає його життя; що зумовлює співвідношення біологічного й соціального в ньому (студент як частина природи та природа людини як біосоціальної істоти);

- інтеграції як одного із засобів розуміння власного “Я”, саморозвитку, заснованого на єдиних образних характеристиках, цінностях культури людського існування, діях, що виявляється в зближенні та зв'язку всіх навчальних дисциплін ВНЗ;

- активності й самостійності, що створює спрямованість інтересів, мотивів і зусиль студентів на самопізнання, розвиток адекватної самооцінки, розвиненої вольової саморегуляції, власної продуктивності, на визнання обраної професії як провідної цінності;

- гуманізації, що розглядає студента як суб'єкт життя, як вільну й духовну особу, яка має здатність до самопізнання, саморефлексії, саморозвитку;

- демократизації, що визначає відповідний стиль відносин учасників освітнього процесу, суб'єкт-суб'єктний характер їх взаємодій, надання права на самовизначення [2, с. 50–52].

Ці принципи визнають цінність людини як особистості, її право на свободу, розвиток і прояв усіх здібностей; забезпечують створення необхідних умов для повної реалізації її потенціалу, досягнення гармонії в соціальній та духовній сфері життя, якнайповніше розкривають інтелектуальні й моральні якості особи, а також сприяють кількісному зростанню даних їй від природи здібностей, якостей і її індивідуального досвіду як головної умови самореалізації. Вони сприяють побудові психолого-педагогічної підтримки, спрямованої на те, щоб допомогти знайти своє місце у світі, розібратися зі своїм внутрішнім світом, адекватно оцінити свої здібності та можливості. Зміст цих принципів у комплексі передбачає цілісність, гармонійне поєднання та взаємодію всіх елементів освітньої системи й означає єдність компонентів освітнього процесу.

Т.В. Колонтаєвською узагальнено такі функції психолого-педагогічної підтримки: діагностичну, організаційно-технологічну, управлінську, навчально-виховну, розвивальну, оціночно-коригувальну.

Діагностична функція передбачає з'ясування соціокультурних можливостей навчально-виховного середовища ВНЗ і суб'єктів освітнього процесу, виявлення педагогічних ресурсів ВНЗ, діагностику рівня сформованості особистісного розвитку студентів, вивчення динаміки цього процесу, здійснення моніторингу якості змісту, форм і методів психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів.

Організаційно-технологічна функція передбачає вибір та обґрунтування цілей, мотивації діяльності, підбір способів досягнення цілей (зміст етапів роботи, об'єднання всіх суб'єктів освітнього процесу, створення педагогічних умов для ефективної психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів).

Управлінська функція передбачає використання педагогічного супроводу культурних, моральних, життєвих, професійних цінностей, психолого-педагогічної підтримки розвитку особистості через навчання й виховання.

Навчально-виховна функція передбачає забезпечення освоєння студентами норм поведінки та способів діяльності, що існують у суспільстві, постановку цілей і визначення засобів їх досягнення, результативне й активне відтворення індивідом соціального досвіду в процесі особистісного саморозвитку на основі самоконтролю.

Розвивальна функція передбачає створення умов для якісних і кількісних змін в особистісному саморозвитку студента, формування уявлень індивіда про самого себе ("Я-концепція") на різних життєвих етапах.

Оціночно-коригувальна функція передбачає організацію моніторингу ефективності психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів для виявлення відповідності поставленої мети, самоаналізу особи та корекції суб'єктами освітнього процесу способів і результатів діяльності [4, с. 37–42].

Зміст психолого-педагогічної підтримки спрямований на особистісний саморозвиток у процесі освіти. При цьому особлива увага приділяється актуалізації прагнення особи до вибору власних ціннісно-змістовних позицій, що визначаються особистими потребами та співвідносяться з вимогами суспільства й професійної діяльності. У процесі психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів, використовуючи виховні можливості освітнього середовища, у студентів формується психологічна готовність до визнання обраної спеціальності як провідної цінності. Основою психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів є антропоцентричний, особистісно орієнтований, соціально орієнтований підходи.

Антропоцентричний підхід визначає орієнтацію процесу психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів на розвиток його як цілісної унікальної особи, а не окремих його властивостей і якостей.

Соціально орієнтований підхід передбачає знання про соціальне середовище та професійну структуру суспільства, зміст різних сфер життєдіяльності й праці в обраній майбутній спеціальності, можливостей і шляхів саморозвитку, уявлення про шляхи узгодження особистих можливостей та вимог майбутньої професійної діяльності.

Особистісно орієнтований підхід передбачає наявність образу "Я", прагненню до пізнання внутрішніх можливостей, їх співвідношення з вимогами в різних сферах життя, умінь долати внутрішні й зовнішні трудно-



щі при цілеспрямованій реалізації своїх можливостей і регулювати поведінку особи, її вольові зусилля до досягнення поставлених цілей [5, с. 21–27].

Психолого-педагогічна підтримка особистісного саморозвитку студентів здійснюється за такою схемою співпраці: викладач – студент; студент – викладач; викладач – група. При цьому формами співпраці є: поточна (вирішення завдання ведеться на всіх етапах колективно) і підсумкова (вирішення завдання, призначеного для спільної роботи може бути індивідуальним). Контроль і оцінка академічних успіхів і особистісного саморозвитку робиться спільно в процесі обговорення підсумкового результату [1, с. 3–4].

**Висновки.** Психолого-педагогічна підтримка студентів у процесі освіти є складним багатофакторним процесом адресного конструювання освітнього простору майбутнього фахівця та спрямована на актуалізацію механізмів “Я-концепції”, розвиток здібностей індивіда до самопізнання, до пошуку самого себе й сприяння усвідомленню особою своєї індивідуальної творчої суті.

В освітньому просторі педагогічна взаємодія – це соціально зумовлений і особистісно значущий спосіб реалізації міжособистісних контактів учасників, у ході та результаті якого здійснюється усвідомлений, продуктивний саморозвиток особистості. Цілеспрямованість процесу психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів забезпечується на основі реалізації принципів: системності й послідовності; природовідповідності; інтеграції; активності та самостійності; гуманізації; демократизації.

Психолого-педагогічна підтримка особистісного саморозвитку студентів здійснюється через реалізацію в педагогічному процесі ВНЗ комплексу педагогічних умов, що забезпечують дозрівання цих чинників, як рушійних сил цього процесу:

- здатності викладача надати психолого-педагогічну підтримку студентам у їх пізнанні самих себе, забезпечення стабільного внутрішнього світу, що стимулює процес професійного становлення;
- включення студентів у багатогранну інтерактивну взаємодію в рамках педагогічного процесу, активізація їх особистісно-професійної самоактуалізації, що сприяє саморозвитку;
- актуалізації особистісних сенсів саморозвитку, спрямованих на розвиток внутрішнього потенціалу студента й віри у власні можливості, що допомагають максимально реалізувати себе в пізнанні, розвитку та зміцненні ціннісних позицій, збагачення власної “Я-концепції”.

### **Література**

1. Арутюнова Г.З. Психолого-педагогическая поддержка в профессиональном самоопределении учащегося : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.З. Арутюнова. – Якутск, 2001. – 18 с.
2. Воронкова И.В. Опыт построения модели педагогической поддержки в гимназии / И.В. Воронкова // Воспитание и педагогическая подде-

ржка детей в образовании : материалы всерос. конф. – М. : Инноватор, 1996. – С. 50–52.

3. Иванова С.П. Психолого-педагогическая поддержка личностного саморазвития студентов в процессе вузовского образования : дис. ... канд. пед. наук / С.П. Иванова. – Якутск, 2009. – 224 с.

4. Колонтаевская Т.В. Педагогическая поддержка личностного саморазвития студентов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Колонтаевская. – Хабаровск, 2002. – 128 с.

5. Митина Г.В. Психолого-педагогическая поддержка личностного становления школьника в социально-воспитательной работе (на материале школы первой ступени) : дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Митина. – Биробиджан, 2000. – 126 с.

6. Рудкова С.Г. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе : дис. ... канд. пед. наук / С.Г. Рудкова. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – 138 с.

ЗАЛІЗНЯК А.М.

## **СЛОВЕСНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Мовленнєве спілкування є одним з перших видів діяльності дитини, яким вона оволодіває в онтогенезі. Під час спілкування саме в ігровій діяльності дитина пізнає предметний, природний і соціальний світ у його цілісності та різноманітності. За допомогою мови дитина контактує з довкіллям, завдяки чому й відбувається її соціалізація. Тому однією зі стрижневих проблем дошкільної лінгводидактики є розвиток мовлення дошкільників засобами словесної гри. Актуальність цієї проблеми зумовлена пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст., Законів України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”.

Гру як провідний вид діяльності досліджували відомі вчені: Ш. Амонашвілі, Л. Артемова, Т. Маркова, Є. Тихєєва, О. Сорокіна, Є. Удальцова та ін. Було зроблено висновок про те, що гра виступає засобом, який пов’язує різні види діяльності: ігрову, комунікативно-мовленнєву та навчально-мовленнєву. Гра є інтерактивною, оскільки вона є найефективнішим засобом вияву мовленнєвої активності дітей.

Питання впливу гри на виховний процес дітей висвітлено у працях педагогів-класиків (А. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський), психологів (Ю. Аркін, П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе) та сучасних педагогів (Л. Артемова, А. Бондаренко, Р. Жуковська, Д. Менджеріцька, О. Усова, Г. Швайко).

Гру як діяльність, що відображає дійсність шляхом активного її перетворення, розкрито в працях психологів: Н. Виноградова, О. Леонтєва, О. Лурія та ін. У грі активізуються й розвиваються психічні процеси, формується особистість дошкільника, розвивається мовлення.

*Мета статті* – розглянути словесні ігри як засіб розвитку мовлення дошкільників.

Перш за все, з'ясуємо сутність поняття “гра”. У педагогічному словнику за редакцією М.Д. Ярмаченка читаємо: “гра – вид діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі” [5, с. 121].

Гра є відкритою, образною, творчою й різноманітною, у поєднанні з навчанням і мовою є засобом всебічного розвитку дитини. У зв'язку із цим мовлення та гра виконують низку функцій. Сучасні дослідники (А.М. Богуш, Н. І. Луцан) називають ці функції й детально їх характеризують: освітня, виховна, естетична, розважальна; експресивна, культураносна, контактано встановлювальна; функція мовленнєвого спрямування [1, с. 13–15].

Відтак, мова дітей дошкільного віку розвивається в контексті гри, оскільки саме гра є пріоритетною, провідною діяльністю. Звернімо увагу на те, що не слід перебільшувати вплив ігрової діяльності на розвиток мовлення дітей, оскільки сама гра не може розвивати та вдосконалювати мовлення дитини. Уявна ігрова ситуація дає змогу дитині відходити від визначених літературних норм вимови до діалектного мовлення, місцевих говірок та вікових мовленнєвих помилок.

Аналіз психолого-педагогічної джерельної бази засвідчив чимало різних підходів до класифікації дитячих ігор. Так, російський психолог Д.Б. Ельконін розробив класифікацію, до складу якої увійшли тільки сюжетно-рольові ігри, виокремлюючи ігри з правилами [3]. Німецький психолог В. Штерн поділяє ігри на два види: індивідуальні та соціальні. Швейцарський психолог Ж. Піаже запропонував таку класифікацію:

- 1) ігри-вправи, що виникають у перші місяці життя дитини;
- 2) символічні ігри – найпоширеніші ігри дітей від двох до чотирьох років;
- 3) ігри з правилами, що спостерігаються в дітей від семи до дванадцяти років [4].

На сучасному етапі класифікація дитячих ігор була розроблена С. Новосоловою. В основі її класифікації лежить організаційно-функціональне джерело ігор. Авторкою виокремлено три групи ігор:

- 1) самостійні ігри, які виникають з ініціативи дітей;
- 2) ігри, що виникають з ініціативи дорослих, які використовують їх з освітньою та виховною метою (навчальні та розважальні);
- 3) ігри, що мають своїм джерелом історичні традиції етносу (народні) [4].

На сучасному етапі ігри дітей групують таким чином:

- 1) за метою й формою (навчальні, розважальні, рухливі, ігри-забави, ігри-небувальщини, ігри-заняття, музично-дидактичні, народні, хороводні, етнографічні, ігри з правилами);

- 2) за змістом (сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри за літературними сюжетами, режисерські, мовленнєві, театралізовані, спортивні, дидактичні);

3) за використанням дидактичного матеріалу (ігри на наочній основі, словесні й вербальні);

4) за способом організації (колективні, групові, індивідуальні, парні, ініціативні, самостійні, стимульовані, творчі) [1].

Тепер розглянемо поняття “словесна гра”. Це поняття найповніше було розкрито дослідницею А.К. Бондаренко. Вона зазначила, що словесні ігри спрямовані на “розвиток захопливої розумової діяльності, самодіяльності й активності їхнього мислення” [2, с. 4]. Таким чином, дослідниця пов’язала словесні ігри з універсальною здатністю, що визначає готовність людини засвоювати та використовувати знання й досвід, здатність розумно діяти, раціонально мислити, успішно справлятися із життєвими обставинами, зокрема, з розвитком мислення.

Зауважимо, що словесна гра вимагає використання набутих раніше знань. Вона можлива тільки на основі попереднього досвіду дитини. Словесні ігри є найскладнішими, оскільки змушують дітей оперувати уявленнями, мислити про речі, з якими на той час вони не діють, використовувати набуті знання в нових ситуаціях. Для словесних ігор характерний принцип єдності мови, мислення та мовлення. Ці ігри вимагають від дитини напруження, розумових зусиль, гнучкості й швидкості мислення, розвинутого мовлення. У цих іграх дошкільник вирішує самостійно різноманітні мисленнєві завдання. Так, у молодшому дошкільному віці ці ігри спрямовані на розвиток мовлення, уточнення й закріплення словникового запасу. У старшому дошкільному віці словесні ігри розвивають самостійність мислення, активізують розумову діяльність, позитивно впливають на їхнє навчання, привчають самостійно доходити висновків. Як правило, дошкільникам доводиться описувати предмети, відгадувати їх за описом, за ознаками схожості та відмінності, групувати предмети за різними властивостями, ознаками, складати власні розповіді. У дітей виникає бажання займатися розумовою працею. У грі сам процес мислення відбувається активніше, труднощі розумової праці дитина долає легше, не помічаючи, що її навчають.

Так, А.К. Бондаренко поділяє словесні ігри, які спрямовані на розвиток мисленнєвих завдань, на чотири групи:

1) ігри, що формують уміння виокремлювати сутнісні ознаки предметів, явищ;

2) ігри, що спрямовані на вироблення вмінь щодо порівняння, зіставлення, формулювання правильних висновків;

3) ігри, що спрямовані на розвиток умінь щодо узагальнення, класифікації предметів за різними ознаками;

4) ігри на розвиток уваги, швидкості, мислення, витримки, почуття гумору [2].

Крім мисленнєвих завдань, у словесних іграх вирішуються такі мовленнєві завдання: виховання звукової культури мовлення, формування граматичної правильності мовлення, збагачення, уточнення й активізація

словника дітей, розвиток зв'язного мовлення. Тому в сьогоденній практиці словесні ігри класифікують за такими мовленнєвими завданнями:

1) ігри на розвиток звукової культури мовлення й розвиток звукового аналізу слів;

2) ігри на розвиток граматичної правильності мовлення;

3) ігри на збагачення, уточнення й активізацію словника дітей;

4) ігри на розвиток діалогічного та монологічного мовлення [1].

Зауважимо, що класифікацію ігор за мовленнєвим завданням започаткував ще В.М. Чистяков. Мета цих ігор – розширення запасу слів рідної мови; поглиблення й уточнення значень слів; розвиток і закріплення навичок зв'язного мовлення.

Словесні ігри сприяють вихованню вміння уважно слухати педагога, швидко знаходити відповідь на запитання, точно формулювати свої думки відповідно до поставлених завдань. Під час цих ігор дошкільники мають можливість діяти, що й сприяє розвитку гри. Їхні дії супроводжуються словами-зверненнями до однолітків, які їх чують і дають відповіді. У своїх висловлюваннях дошкільники планують свою діяльність, послідовність майбутніх дій. Відбувається перехід від ситуативних висловлювань до позаситуативних без опори на предмети й дії з ними. У грі знання дітей, що сформовані в наочному плані, переводяться в мовленнєвий, а отже, узагальнюються. Зауважимо, що в словесних іграх уявний світ завжди оформлений словами. За допомогою мовлення діти висловлюють свої думки, почуття, узгоджують свої дії в грі.

Сучасні дослідники в структурі словесної гри виокремлюють такі компоненти:

1) ігровий задум;

2) ігрові мовленнєві дії;

3) рольова поведінка;

4) сюжетоскладання;

5) мовленнєве оформлення й мовленнєвий супровід [1, с. 48].

Вони зазначають, що в ігровому задумі містяться мовленнєві завдання, які спонукають дитину користуватися зв'язним мовленням. Розвиток ігрової мовленнєвої дії залежить від самих дітей, від їхньої уяви. Ігрова дія в словесній грі завжди супроводжується різними мовленнєвими висловлюваннями. Так удосконалюється мовлення дітей. Ігрова дія використовується в словесній грі в суто мовленнєвому плані. Рольове спілкування – це спілкування з іншими персонажами через ролі. Таке мовлення сприяє кращому розумінню ігрових дій. Сюжетоскладання – це спосіб побудови гри, в основі якої міститься велике мовленнєве навантаження. У словесній грі присутні два аспекти: пізнавальний (навчальний) і розважальний (ігровий) [1].

Словесні ігри доцільно використовувати на заняттях дошкільного навчального закладу з розвитку мовлення й художньої літератури як ігровий метод; як самостійну гру-заняття, що проводиться під керівництвом

педагога; як самостійно стимульовану словесну гру дітей; як прийом на заняттях з інших розділів програми.

У лінгвістичній і особливо в психологічній літературі поряд зі словесними іграми використовують термін “вербальні” ігри”. У психологічному словнику термін “вербальний” застосовується для позначення форм знакового матеріалу, а також процесів та оперування цим матеріалом [6, с. 62].

Під вербальними іграми розуміють словесні ігри, що спрямовані на вирішення мовленнєвих завдань, змістом яких виступає зв'язне (діалогічне, монологічне) мовлення, мовленнєві висловлювання різного типу (опис, розповідь, міркування, пояснення). Вербальні ігри поділено на дві великі групи: репродуктивні й творчі.

**Висновки.** Таким чином, словесна гра – це природний спосіб активізації мовлення дошкільників. За допомогою мовлення діти вчаться висловлювати свої думки, узгоджувати свої дії в грі. Подальші розвідки в заданому напрямі пов'язані з дослідженням репродуктивних та творчих вербальних ігор.

### **Література**

1. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч. посіб. / А.М. Богуш, Н.І. Луцан. – К. : Слово, 2008. – 256 с.

2. Бондаренко А.К. Словесные игры в детском саду : пособие / А.К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1977. – 94 с.

3. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т.І. Поніманська. – К., 2004. – 456 с.

5. Педагогічний словник / [за ред. М.Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

6. Современный словарь по психологии. – К. : Современное слово, 1998. – 768 с.

КІСЕНКО О.О.

## **СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА”**

Початок ХХІ ст. озаменований усвідомленням того факту, що реформування вищої школи в Україні – нагальна потреба, оскільки довгий час надмірне збільшення професійної підготовки відбувалося на шкоду загальному духовному й культурному розвитку особистості. Гуманізація та гуманітаризація освіти передбачає перехід від технологічно-технократичної моделі освіти до освіти, культурно “навантаженої” й культурно детермінованої. Нова гуманістична методологія освіти ставить у центр освітнього процесу людину, її духовний розвиток, систему загальнолюдських цінностей,

культурних орієнтирів, вирішує завдання формування культури особистості через залучення людини до загальної культури й психологічної зокрема. Таким чином, ситуація розвитку освіти сучасної вищої школи відводить особливе місце проблемі структури та змісту психологічної культури в студентів – майбутніх соціальних працівників.

У розробку проблеми концептуалізації поняття “психологічна культура” майбутніх соціальних працівників вагомий внесок зробили такі дослідники, як: Г.О. Батищева, Є.В. Бондаревська, В.В. Вербець, С.П. Іванова, П.Ф. Каптерев, М.С. Корольчук, М. Коул, Н.Б. Крилова, Г.І. Марасанов, Ф.Ш. Мухаметзянова та ін.

**Мета статті** – визначити структуру й зміст поняття “психологічна культура майбутнього соціального працівника”.

Основу для наукової розробки поняття психологічної культури як внутрішньої культури людини можна знайти в творах класиків іноземної й вітчизняної психології (Б.Г. Ананьєв, Н.Я. Басов, В. Вундт, Л.С. Виготський, М. Коул, А. Маслоу, К.Д. Ушинський, З. Фрейд, К. Юнг), а також в окремих працях психологів нашого часу.

Основна праця К.Д. Ушинського “Педагогічна антропологія”, на думку В.В. Семікіна, є не лише фундаментальним науковим дослідженням, але може вважатися першим підручником з психологічної культури для педагогів, де викладена цілісна система психологічних знань про людину, що розвивається, а також рекомендації щодо їх використання в педагогічній діяльності [15, с. 54].

У працях П.Ф. Каптерева ми знаходимо пряме звернення до завдань виховання психологічної культури: “Нові властивості, які прищеплені особистості, можуть бути двох видів: культурні і природні. Перші прищеплюються легше, інші – важче” [4, с. 102]. Далі, відзначаючи, що культурні властивості дуже різні, науковець називає цілий ряд найважливіших, серед яких такі властивості, які стосуються безпосередньо змісту психологічної культури: “уміння самому доглядати себе”, “твердо встановлений порядок у роботі й відпочинку”, “здатність працювати багато та знаходити в роботі задоволення”, “навичка до уважного обмірковування справи”, “уміння тримати себе завжди з гідністю в суспільстві”, “здатність до заборони”, “розвинена самоврядність”, “самоаналіз” та ін.

Дуже близько підійшов до поняття “психологічна культура” в своїх останніх працях С.Л. Рубінштейн: “...Першочергові з першочергових умов життя людини – це інша людина. Ставлення до іншої людини, до людей становить основу людського життя. Психологічний аналіз людського життя, спрямований на розкриття стосунків з іншими людьми, є ядром життєвої психології. Тут, разом з цим, галузь “стику” психології з етикою...” [14, с. 262]. Саме на стику психології з етикою, як відзначає В.В. Семікін, виникає та виявляється феномен психологічної культури людини, і, перш за все, із цієї позиції його слід вивчати [14, с. 56].

С.П. Іванова називає психологічну культуру головною умовою реалізації нової культуродоцільної та гуманістичної парадигми освіти. А.Б. Орлов, розглядаючи гуманізацію як ключовий момент нового педагогічного мислення, дає визначення гуманізації освіти: “Це конструктивна самозміна людей, олюднення й гармонізація особистості кожного педагога та кожного, хто вчиться, залучених в освітній процес” [13, с. 136].

Сьогодні існує чимало досліджень, де розглядаються різні складові психологічної культури, а також робляться спроби визначити ці феномени. У працях, присвячених вивченню психологічної культури, існує цілий ряд підходів, що розглядають цей феномен з різних кутів. Так, у праці О.Є. Смирнової ми стикаємося з класифікацією підходів до вивчення психологічної культури на функціональний, психотерапевтичний і параметричний [16].

До функціонального підходу О.Є. Смирнова віднесла праці, автори яких досліджують шляхи підвищення психологічної культури через розвиток окремих її компонентів: комунікативна компетентність, перцептивна компетентність, товарицькість тощо (Б. Ананьєв, А. Бодальов, К. Гребенкин, Т. Колябін, А. Кріулін, В. М’ясищев, А. Попов, О. Шмайлов та ін.).

До психотерапевтичного – праці, що розглядають психологічну культуру як ціннісно-сміслову підставу поведінки людини й засіб гармонізації її зовнішніх і внутрішніх аспектів життєдіяльності. До механізмів формування, що дають змогу досягти гармонії, дослідники зараховують: психотехнічні вправи й техніку опосередкування; психотерапевтичні практики, спрямовані на “...подолання невротичних компонентів власного внутрішнього світу” [16].

До параметричного – праці, автори яких шукають шляхи дії на психологічну культуру в цілому (С.П. Іванова, Л.С. Колмогорова, Г.І. Марасанов, Л.М. Мітіна, Ф.Ш. Мухаметзянова, Н.Н. Обозов, А.А. Орлов, Н.Т. Селезньова та ін.) і розглядають її інтегрально, комплексно [16].

У деяких працях психологічна культура ототожнюється з управлінською й корпоративною формами культури (дослідження О.С. Анісімова, Г.І. Марасанова, Н.Т. Селезньової та ряду зарубіжних дослідників) і розглядається як індивідуальна психологічна культура людини [7]. У контексті професійної підготовки й діяльності психологічна культура розглядається в працях В.К. Вілюнаса, Е.П. Корабліної, К.К. Платонова, Т.Ф. Шипігиної.

У дослідженнях А.С. Зубра та Н.Б. Крилової [2; 5] культура особистості розглядається як цілісна система, тобто як “комплекс упорядкованих вибірково залучених підсистем, компонентів і якостей, в яких відносини та взаємодія набувають характеру сприяння у здобутті корисного результату: усвідомлення й розуміння особистістю самоцінності власного життя та довкілля, активізація діяльності інтелекту й внутрішньої духовної роботи. Від стихійного стилю та діяльності студент – майбутній соціальний працівник може перейти до саморегуляції, до самовдосконалення своєї неповторності, унікальності”. А.С. Зубра виділяє такі компоненти психологіч-



ної культури: психічні процеси, стани, властивості, сенситивність, емпатія, рефлексія [2].

Усі елементи культури особистості існують у взаємозв'язку і єдності, так вважає Н.Б. Крилова. Зокрема, вона виділяє такі елементи культури особистості майбутнього фахівця: етична культура, культура спілкування, естетична, психологічна тощо, які “в діяльності завжди виявляються цілісно і на практиці їх зв'язок стає нерозривним” [5].

О.В. Бондаревська склала “образ ідеальної людини культури”, в якому “знайшли відображення й природні особливості людини (здоров'я, здібності мислити, відчувати, діяти), і її соціальні властивості (бути громадянином, сім'янином, трудівником, взаємодіяти з іншими людьми), і її властивості як суб'єкта культури (свобода, гуманність, духовність, творчість, адаптивність). При цьому відбувається розвиток природних і соціальних початків уявлень у контексті культурних властивостей, що мають загальнолюдську цінність” [1, с. 19].

Предметом аналізу досліджень Л.С. Колмогорової також є загальна психологічна культура людини. Вона характеризується наявністю функцій завдань, ознак, параметрів, що визначають готовність ефективно вирішувати широке коло повсякденних завдань, незалежно від особливостей вузьких, спеціальних різновидів діяльності, виконувати широкий спектр соціальних ролей у безвідносно конкретній професійній діяльності. Виходячи із цього, вона дає загальній психологічній культурі людини таке визначення: “Це складова культури людини, що є складно структурованим утворенням, дає йому змогу розуміти внутрішній світ людини, ефективно вирішувати життєві психологічні проблеми, адаптуватися й самовизначатися в соціумі, яка сприяє самореалізації, саморозвитку, гармонізації внутрішнього світу та стосунків з оточенням, така, що породжує стан внутрішнього благополуччя” [13, с. 131].

У структурі психологічної культури Л.С. Колмогорова виділяє такі елементи: культурні норми, знання, значення, цінності, символи, які в сукупності утворюють основні компоненти: психологічні знання й уміння; психологічну компетентність; ціннісно-смісловий; оцінний для рефлексії; культуротворчий.

Підставою виділення компонентів психологічної культури є специфіка змісту й функцій кожного з них. При відносній самостійності між окремими компонентами існують зв'язки, що відображають генезис культури людини, представляють процес і результат культууроосвоєння й культуротворчості. При вилученні будь-якого компонента, на думку Л.С. Колмогорової, відсутня повнота характеристики культури людини, оскільки в них представлені всі основні складові культури з позиції аксіологічного поцесуально-діяльнісного, культуротворчого й системного підходів до характеристики культури [18].

О.І. Мотков вважає, що “психологічна культура становить комплекс культурно-психологічних прагнень, що активно реалізуються у відпові-

дних уміннях”. “Розвинена психологічна культура містить у собі: систематичне самовиховання культурних прагнень і навичок; досить високий рівень звичайного й ділового спілкування; гарну психічну саморегуляцію; творчий підхід до справи; вміння пізнавати та реалістично оцінювати себе та інших” [8, с. 39]. Становлення психологічної культури автор розуміє як актуалізацію культурно-психологічного потенціалу. Розкриваючи функції психологічної культури, він відзначає, що культура допомагає людині створювати свою діяльність, успішно долати стреси [8].

М.М. Обозов у поняття “психологічна культура” включає три компоненти: розуміння та знання себе й інших людей; адекватну самооцінку й оцінку інших людей; саморегулювання особистісних станів і властивостей, саморегуляцію діяльності, регулювання стосунків з іншими людьми [11]. На наш погляд, це визначення дає змогу побачити важливі компоненти психологічної культури, але не вичерпує повного обсягу поняття, зокрема, не включає ціннісно-сислового та культурознавчого компонентів культури.

Існує цілий ряд праць, що розглядають психологічну культуру за допомогою дії на культуру особистості в цілому, а не на її провідні рівні в рамках управлінського консультування (Т. Пітере, Р. Уотермер). У рамках цього напрямку автори виділяють таку ієрархію рівнів психологічної культури. На макрорівні, на думку Т. Пітере і Р. Уотермера, знаходиться національна культура, що включає систему цінностей, норм, поведінкових стереотипів, переконань, ідеалів, традицій, властивих людям певної нації. На другій сходинці або на проміжному рівні – професійна культура, система тих самих елементів, але що діє серед людей однієї й тієї самої професії. Психологічна культура цього системного рівня не відчуває прямого впливу національної культури й не залежить від неї. На конкретно-ситуативному рівні, на думку дослідників, знаходиться організаційна культура, що містить у собі систему колективних цінностей [13].

У контексті управлінського консультування М. Кубр розуміє культуру як “систему цінностей, що колективно розділяються, переконань, традицій і норм поведінки, властивих певній групі людей” [10, с. 139].

Г.І. Марасанов, розглядаючи індивідуальну психологічну культуру, виділив такі важливі межі психологічної культури людини, як: зацікавленість проявами іншої культури, сприйнятливість до цих проявів, толерантність до представників інших культур. “...Індивідуальна психологічна культура лежить в основі готовності й прагнення керівників, відповідальних працівників, службовців до саморозвитку, до нарощування професійної компетентності в різних аспектах”, – вважає Г.І. Марасанов [18, с. 97].

Дослідники, які розглядають окремі компоненти психологічної культури особистості (психічна регуляція діяльності, комунікативна компетентність, соціально-перцептивна компетентність, товариськість, спостережливість, сенситивність тощо), обмежують необхідність розгляду психологічної культури особистості як цілісного системного явища. Розвиток психологічної культури особистості в цьому напрямі розглядається як форму-

вання окремих її властивостей і вмінь. Кожен з видів компетентності може розглядатися як якийсь елемент психологічної культури людини.

У рамках досліджень, спрямованих на вивчення психологічної культури в контексті професійної підготовки й діяльності фахівців, особлива увага приділяється аналізу особистісних змін, розвиток психічних процесів, формування індивідуального стилю діяльності в процесі професіоналізації або спеціально організованого педагогічного процесу (спецкурсів або тренінгів емпатії, комунікативних здібностей тощо), що передбачає широкий спектр діяльності, інтегровану й координовану систему всієї виховної роботи у вищих навчальних закладах. Треба сказати, що цей підхід передбачає зведення психологічної культури особистості до творчо-професійної діяльності, формування та вдосконалення таких психічних процесів (мислення, пам'ять, відчуття) або особових властивостей і якостей, умінь, які впливають на всю життєдіяльність людини, у тому числі професійну.

У дослідженні Т.Р. Шипігіної психологічна культура має формуватися шляхом озброєння майбутніх фахівців знанням теоретичних основ психологічної підготовки до професійної діяльності, навичками та вміннями самостійної роботи з формування психологічної підготовленості. Кінцева мета досягається за допомогою проведення вправ і тренувань, спрямованих на розвиток пізнавальних, емоційних і вольових якостей; підвищення самоконтролю, саморегуляції в складній професійній ситуації здійснюється через аутотренінг, а також індивідуальні консультації в психолога й соціально-психологічний тренінг.

Зауважимо, що є дослідження, в яких особливо підкреслюється зв'язок і значення психологічної підготовки, спрямованої на підвищення рівня психологічної культури. Цей напрям, швидше за все, розроблений для професій, що мають велику частку гуманітарної підготовки (педагоги, лікарі, психологи, юристи). Так, В.І. Слободчиков вважає, "...що кожен педагог має бути психологічно розвинений, але йому немає необхідності ставати при цьому психологом" [17, с. 73].

Ф.Ш. Мухаметзянова, розкриваючи суть і зміст поняття психологічної культури, виходить з того, що "це культура створення і сприйняття психологічних явищ життя, ставлення людини до дійсності, з погляду психологічних законів розвитку особистості й суспільства, психоаналітична властивість особистості щодо себе та відповідно до цих феноменів удосконалення свої особові властивості і якості, які сприяють ефективній життєдіяльності" [10, с. 84]. Вона довела, що при формуванні психологічної культури особистості (культури мислення, відчуттів, мови, поведінки, спілкування) у процесі навчально-виховної роботи підвищується рівень сформованості цих якостей і властивостей. Певний рівень сформованості якостей і властивостей особистості та поява нових стають критеріями й діагностичними ознаками психологічної культури в її дослідженні. Додамо, що Ф.Ш. Мухаметзянова вважає, що "психологічна культура служить творчій перетворювальній діяльності викладача, вона є інструментом практики, допомагаючи не лише

пояснювати й теоретично обґрунтовувати педагогічні факти і явища, а й визначати науково обґрунтовані способи розвитку та виховання, одночасно служить засобом удосконалення професійної діяльності педагога, основою аналізу й критерієм оцінювання її ефективності” [10, с. 85].

**Висновки.** Отже, на сьогодні відсутні роботи, в яких структура й зміст поняття “психологічна культура” розглядалися б як цілісне утворення. Спираючись на вищевикладені підходи, можна виділити такі характеристики психологічної культури майбутнього соціального працівника: межі психологічної культури (зацікавленість у проявах іншої культури, сприйнятливості до цих проявів, толерантність до представників інших культур); елементи психологічної культури (види психологічної компетентності: комунікативна, соціально-перцептивна; товариськість, спостережливість, сенситивність тощо); компоненти психологічної культури (психічні процеси, стани, властивості, сенситивність, емпатія, рефлексія, спосіб мислення тощо).

Отже, авторська позиція стосовно поняття психологічної культури майбутнього соціального працівника: психологічна культура майбутнього соціального працівника – це вид загальної культури, особливе утворення особистості, яке забезпечує успішну роботу майбутніх соціальних працівників з клієнтами, а саме дає змогу майбутньому фахівцеві розуміти їх внутрішній світ, ефективно вирішувати життєві та професійні проблеми, психологічно адаптуватися й самовизначатися в соціумі.

### **Література**

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
2. Зубра А.С. Педагогические основы формирования культуры личности студентов высшей школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.С. Зубра. – Минск, 1996. – 35 с.
3. Иванова С.П. Современное образование и психологическая культура педагога / С.П. Иванова ; Псков, гос. пед. ин-т им. С.М. Кирова, Псков, отд-ние рос. психол. общ-ва. – Псков, 1999. – 563 с.
4. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МО-ДЭК, 1999. – 336 с.
5. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста : метод. пособ. / Н.Б. Крылова. – М. : Высш. шк, 1990. – 142 с.
6. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника : навч.-метод. посіб. / О.Г. Карпенко. – К. : ДЦССМ, 2004. – 164 с.
7. Марасанов Г.И. Психолого-акмеологическое консультирование как средство повышения психологической культуры кадров управления : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Г.И. Марасанов. – М., 1995. – 162 с.
8. Мотков О.И. Психология самопознания личности : практ. пособ. / О.И. Мотков. – М. : Педагогика, 1993. – 96 с.

9. Колмогорова Л.С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л.С. Колмогорова. – М., 2001. – 471 с.
10. Мухаметзянова Ф.Ш. Педагогические условия формирования психологической культуры учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ф.Ш. Мухаметзянова. – Казань, 1995. – 207 с.
11. Обозов Н.Н. Психологическая компетентность отношений / Н.И. Обозов. – СПб. : Школа практического психолога, 1995. – 33 с.
12. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики : учеб. пособ. для студ. психол. фак-тов вузов / А.Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
13. Питере Т.Дж. В поисках эффективного управления / Т.Дж. Питере, Р.Х. Уотермен. – М. : Прогресс, 1986. – 418 с.
14. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. и др. ; Питер : Питер принт, 2003. – 508 с.
15. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В.В. Семикин. – СПб., 2004. – 379 с.
16. Смирнова Е.Е. Формирование психологической культуры педагогов в процессе повышения их квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Е. Смирнова. – Великий Новгород, 2002. – 22 с.
17. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъектности : учеб. пособ. / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
18. Управленческое консультирование : в 2 т. / [под ред. М. Кубра]. – М. : Интерэксперт, 1992. – Т. 1. – 318 с.
19. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М. : УРАО, 2002. – Ч. 2. – 496 с.

КОЛЕСНИК І.О.

### **ЗНАЧЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ПІДВИЩЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Сучасний стан соціально-економічного розвитку України характеризується значними змістовними й структурно-організаційними змінами, які спрямовані на формування національної системи освіти та її інтеграцію в міжнародний освітній простір.

Зміна суспільних відносин, змісту громадського життя, ціннісних орієнтирів зумовили важливість такої проблеми, як досягнення якісно нових високих результатів навчально-виховного процесу. На вирішення завдань, пов'язаних з нею, спрямована Державна національна доктрина розвитку освіти в Україні.

За таких обставин надзвичайно зростає роль учителя як основного й вирішального фактора, що забезпечує формування та розвиток всебічно розвиненої, творчої особистості. Це вимагає забезпечення високого професійного рівня педагогів, постійного зростання фахової майстерності, розвитку педагогічної творчості й ініціативи. Особливої ваги набуває питання організації науково обґрунтованої та цілеспрямованої методичної роботи, яка передбачає залучення до систематичного професійного самовдосконалення практично всіх педагогічних працівників, що повинно стати предметом постійного розвитку творчого стилю діяльності педагога.

Не випадково стимулювання педагогічної творчості, створення умов для розвитку творчого стилю діяльності педагогів початкових класів – одне з важливих завдань методичної роботи сучасної школи.

Питання, пов'язані з розвитком творчого стилю діяльності педагога, розглядали такі вчені: Б.Г. Ананьєв, В.О. Кан-Калік і Н.Д. Нікандров, Н.Ю. Посталюк, М.М. Поташник, С.О. Сисоєва – подають характеристику вчителя, який творчо працює; Л.В. Кондрашова – висвітлює структуру творчого стилю діяльності педагога як особистісного утворення людини; Р.І. Хмелюк – приділяє увагу діагностиці професійної придатності до роботи вчителя; С.Г. Мельничук – пропонує використання принципу виховання в “Концепції громадської освіти в Україні”.

Варто зазначити, що в професійній діяльності вчителя чільне місце посідає методична робота.

**Мета статті** – розкрити педагогічні умови організації методичної роботи в практиці загальноосвітньої середньої школи, які позитивно впливають на розвиток педагогічного професіоналізму.

Науково-методичну роботу в загальноосвітньому навчальному закладі визначають як цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного вчителя, розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу, досягнення оптимальних результатів навчально-виховного процесу [3; 4; 6; 8]. Головна мета науково-методичної роботи полягає в допомозі вчителям у розвитку, вдосконаленні та підвищенні їх професійно-педагогічної компетентності, активізації творчого потенціалу, формуванні здатності швидкої адаптації в умовах, що постійно змінюються. Участь у методичній роботі є невід'ємною складовою професійної діяльності педагога, про що зазначено в ст. 56 Закону України “Про освіту”: обов'язок педагогів – “постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру”.

Методична робота як багатогранний і творчий процес, що складається з комплексу систематичної, цілеспрямованої діяльності педагогів, сприяє підвищенню науково-теоретичного і культурного рівнів, вдосконаленню психолого-педагогічної та професійної підготовки. У ст. 41 розділу VII “Науково-методичне забезпечення системи загальної середньої освіти” Закону України “Про загальну середню освіту” сформульовано завдання на-

уково-методичного забезпечення системи загальної середньої освіти, а саме:

- координація діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти, методичних кабінетів і методичних об'єднань педагогічних працівників;
- розробка й видання навчальних програм, навчально-методичних та навчально-наочних посібників;
- організація підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема, керівних кадрів, системи загальної середньої освіти;
- вивчення рівня знань, умінь і навичок учнів загальноосвітніх навчальних закладів, вироблення відповідних рекомендацій;
- організація співпраці з вищими навчальними закладами всіх рівнів акредитації для підвищення ефективності навчально-методичного забезпечення;
- висвітлення в засобах масової інформації досягнень педагогічної науки та педагогічного досвіду [1, с. 68].

Зміст науково-методичної роботи включає: загальнокультурну підготовку вчителя (розширення кругозору; оволодіння духовними надбаннями суспільства; орієнтація в сучасній і класичній літературі, театральному, музичному, образотворчому мистецтві, основних тенденціях науково-технічного прогресу тощо); дидактичну підготовку (вивчення досягнень класичної світової та вітчизняної дидактики, сучасних дидактичних концепцій та ідей (як теоретичних, так і прикладних); вивчення досвіду педагогів-новаторів, які створили авторські високоефективні дидактичні системи); методичну підготовку (підвищення кваліфікації вчителів-предметників у галузі змісту, методики викладання свого предмета); психологічну підготовку (озброєння новими знаннями загальної, педагогічної, вікової, соціальної психології про типові тенденції й особливості реальних психічних процесів сучасних школярів, про психологію навчання, виховання та розвитку особистості; знаннями психологічних особливостей учнів цього загального навчального закладу; знаннями психології праці й особистості вчителя, особливостей професійної діяльності, як власної, так і педагогічного колективу тощо); виховну підготовку (оволодіння новітніми виховними технологіями); етичну підготовку (оволодіння принципами професійної педагогічної етики); технічну підготовку (озброєння вміннями щодо використання в навчально-виховному процесі сучасних технічних засобів).

Виокремлюють такі принципи науково-методичної роботи в ЗНЗ: науковість (відповідність сучасним науковим досягненням); зв'язок із життям, практикою змін у ЗНЗ (актуальність); системність (єдність мети, завдань, змісту, форм, методів, результатів; комплексність (єдність і взаємозв'язок усіх сторін і напрямів підвищення кваліфікації вчителів); систематичність, послідовність, наступність, безперервність; творчий характер; активізація творчого потенціалу кожного вчителя; конкретність (урахован-

ня особливостей конкретної школи); спрямованість на виділення головного, істотного в підвищенні кваліфікації вчителів; єдність теорії і практики; оперативність, гнучкість, мобільність; колегіальний характер при поєднанні масових, групових та індивідуальних, обов'язкових і добровільних форм та методів методичної роботи й самоосвіти вчителів; створення сприятливих умов для ефективної методичної роботи, творчих пошуків учителів [4; 7].

Науково-методична робота в загальноосвітньому навчальному закладі реалізується через традиційні колективні (масові, групові) та індивідуальні форми її організації [6]. До колективних (масових, групових) форм науково-методичної роботи належать: методичні об'єднання (предметні кафедри); творчі майстерні педагогів; постійно діючі проблемні семінари, школи, у тому числі молодого спеціаліста; творчі мобільні та динамічні групи; лекції; лекції-консультації; педагогічні читання; науково-практичні конференції; педагогічні виставки тощо.

Методичні об'єднання є основною організаційною формою колективної (групової) науково-методичної роботи. Головна функція методичних об'єднань полягає в ознайомленні вчителів із сучасним станом і перспективами розвитку загальної середньої освіти, досягненнями вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної науки, передовим педагогічним досвідом; оновленні й поглибленні їх знань зі спеціальності та суміжних дисциплін, постійному підвищенні їхнього загальнокультурного рівня.

Зміст роботи методичних об'єднань повинен мати переважно навчально-методичний характер. На таких засіданнях розглядаються нормативно-правові документи щодо організації навчально-виховного процесу в ЗНЗ, актуальні питання методики викладання навчальних предметів, проведення уроків, позакласних заходів тощо.

Індивідуальними формами науково-методичної роботи є: наставництво; стажування; консультування; відвідування уроків і позакласних заходів; дистанційне навчання; самоосвіта тощо.

У сучасній шкільній практиці мають місце такі нетрадиційні форми науково-методичної роботи: предметні кафедри; авторські школи; творчі студії; методичні фестивалі; педагогічні консилиуми; кругли столи; конкурси "Вчителі року"; аукціони педагогічних ідей тощо; ділові педагогічні ігри; рольові ігри; мозкові штурми; тренінги; клуби творчих педагогів; педагогічні вікторини тощо.

Нетрадиційні форми науково-методичної роботи мають інноваційний характер. Вони спрямовані на активізацію практичної діяльності вчителів і роблять науково-методичну роботу ЗНЗ динамічною, активно-творчою.

Одним з пріоритетних завдань методичних служб загальноосвітнього навчального закладу, його керівників є створення системи вивчення та впровадження новітніх досягнень науки й педагогічної практики в навчально-виховний процес.



Передовий педагогічний досвід визначають як результат творчої діяльності педагога з елементами новизни, спрямований на реалізацію актуальних завдань навчання й виховання [3].

Рекомендації про порядок вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду зобов'язують керівників ЗНЗ і його методичні служби виявляти нове, раціональне в досвіді окремих учителів, інформувати про нього весь персонал, роз'яснювати переваги педагогічної технології, що рекомендується, показувати її в дії, організовувати практичне навчання вчителів з її використання, проводити аналіз результатів упровадження досвіду [5].

Основними критеріями передового педагогічного досвіду є: актуальність і перспективність (відповідає сучасним вимогам; задовольняє потреби педагогічної практики; допомагає в подоланні труднощів, що виникають у навчально-виховному процесі); висока результативність і оптимальність (підвищення рівня навчальних досягнень учнів, їх вихованості; тривала ефективність і стабільність результатів за менших витрат часу й зусиль); наукова обґрунтованість (відповідність педагогічної діяльності законам, принципам, які визначені наукою); наявність елементів новизни й оригінальності (застосування нових педагогічних технологій; новий, оригінальний підхід до застосування вже відомих педагогічних технологій); можливість творчого наслідування досвіду іншими (доступність для основної маси вчителів; їх творча і практична готовність до сприйняття та застосування) [2].

Названі вище критерії можуть бути використані керівниками ЗНЗ у процесі виявлення передового педагогічного досвіду. Найбільш поширеним у шкільній практиці способом виявлення передового педагогічного досвіду є відвідування уроків, навчально-виховних заходів у вчителів та виховних заходів у класних керівників.

Виділяють такі рівні узагальнення передового педагогічного досвіду: теоретичний (передбачає виявлення суті досвіду, його елементів; розкриття теоретичних основ досвіду – сучасних наукових ідей, положень, закономірностей, принципів; обґрунтування практичної новизни й значення досвіду для розвитку теорії; визначення ролі та місця цього досвіду в навчально-виховному процесі); методичний (обґрунтування актуальності досвіду, його значення для вдосконалення навчально-виховного процесу в ЗНЗ, виходячи з потреб практики; розкриття педагогічної технології/методів, прийомів, засобів, форм роботи/автора, досвіду; розкриття провідної педагогічної ідеї; характеристика умов, які забезпечують досягнення оптимальних результатів; аргументація результативності, ефективності досвіду; визначення методичних рекомендацій, порад щодо його застосування); практичний (конкретне висвітлення певної системи педагогічних або управлінських дій; відображення результативності досвіду; розкриття його переваг і перспектив застосування).

Організація впровадження передового педагогічного досвіду здійснюється через: показ педагогічних технологій автора досвіду в дії; практичне навчання вчителів з упровадження цього досвіду – семінари-практикуми, відкриті уроки тощо; стимулювання вчителів з метою оволодіння новою технологією діяльності.

Складовими впровадження передового педагогічного досвіду є його пропаганда, поширення. Для цього застосовують такі способи:

- заслуховування повідомлень про наслідки впровадження цього досвіду (на засіданнях педагогічної ради й методичних об'єднань, нарадах, семінарах, науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях);

- ознайомлення з передовим досвідом під час відвідування уроків, навчально-виховних заходів у процесі проведення проблемних, творчих семінарів тощо;

- створення шкіл передового досвіду, керівництво якими здійснюють його носії;

- випуск методичних бюлетенів, буклетів, альбомів, плакатів, інформаційно-методичних листів, публікацій статей у газетах, журналах тощо;

- педагогічна виставка матеріалів передового педагогічного досвіду;
- створення діафільмів, серії діапозитивів, фонотеки магнітофонних записів, відео- та кінофільмів; організація радіо- й телепередач тощо [3].

**Висновки.** Методична робота в навчальному закладі залежить від: створення керівником умов для пробудження потенційних можливостей кожного учителя, викладача, що передбачає введення в методичний матеріал діалогу, критичного ставлення, проблемності, рефлексії тощо. Це сприяє тому, що вчитель, викладач починають працювати над собою, тобто відбувається саморозвиток, який буде впливати й на саморозвиток його учнів; зміна цінностей методичної роботи. Традиційна методична робота передбачала підвищення якості професійного рівня вчителя завдяки збільшенню кількості знань про нові методики, прийоми, технології.

Методична робота з новими пріоритетами в цілях визначає вчителя як суб'єкта професійної діяльності. У зв'язку із цим підвищення якості професійного рівня й педагогічної майстерності вчителя розглядається не тільки як процес накопичення знань, а як процес поглибленого проникнення в сутність нових технологій. Вищесказане визначає, з одного боку, необхідність формування ключових компетенцій і педагогічної творчості в сучасного вчителя, а також інноваційної грамотності. З іншого – забезпечує їх формування.

Крім того, здійснена за таких умов методична робота підвищить ефективність педагогічного процесу й забезпечить якість освіти, критеріями якої залишаються повнота, глибина, системність, оперативність, гнучкість, конкретність, узагальненість знань.

### **Література**

1. Гришина Т.В. Освітня технологія як професійний пріоритет учителя / Т.В. Гришина. – Х. : Основа, 2003. – 96 с.

2. Красовицкий М.Ю. От педагогической науки к практике / М.Ю. Красовицкий, Т.И. Беседа, А.В. Сердюк. – К. : Рад. шк., 1991. – 191 с.
3. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом : навч. посіб. / [Т.М. Десятов, О.М. Коберник, Б.Л. Тевлін та ін.]. – Х. : Основа, 2004. – С. 79–136.
4. Павлютенков Є.М. Організація методичної роботи / Є.М. Павлютенков, В.В. Крижко. – Х. : Основа, 2005. – 80 с.
5. Рекомендації про порядок вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду // Інф. зб. Міністерства освіти України. – 1988. – № 1. – С. 7–10.
6. Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти : Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9–318 від 03.07.2002 р. // Освіта України. – 2002. – 9 липня.
7. Робота з педагогічними кадрами. – Х. : Основа, 2006. – 208 с.
8. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / [В.В. Григоращ, О.М. Касьянова, О.І. Мармаза та ін.]. – Х. : Веста : Ранок, 2004. – Ч. 2: Ключ до професійного успіху. – С. 57–70.

КОМОГОРОВА М.І.

### **СИСТЕМА ТРЕНУВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ТА ВПРАВ, ЯКА ЗАБЕЗПЕЧУЄ МІЦНІСТЬ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ**

Проблемою міцності знань науковці і практики цікавляться здавна. Особливо актуальним це питання стає на сучасному етапі розвитку суспільства. Це пояснюється тим, що сучасна освіта передбачає оволодіння набором знань, який постійно зростає, що зумовлено не стільки збільшенням загального обсягу знань, скільки зростанням “показника їх корисності”. У цьому контексті актуалізується необхідність озброєння школярів не просто багажем навчальної інформації, а міцними знаннями, оскільки конкурентоспроможність людини в умовах загальноцивілізаційного розвитку людства вимагає, щоб засвоєні нею знання могли бути відтворені в будь-який час і використані в різноманітних ситуаціях.

Проблема системності є предметом вивчення не тільки педагогіки, а й філософії, соціології, біології, психології, математики, фізики, алгебри, геометрії тощо. Багато дисертацій спрямовано на розробку системи завдань і вправ як засобу досягнення цілей навчання, як структурно-системного підходу до організації навчання. Вчені розробляли системи завдань та вправ для студентів [2] і молодших школярів [5], щодо підлітків це питання не досліджувалося.

*Мета статті* – розкрити зовнішні властивості, притаманні системі тренувальних завдань та вправ, яка забезпечує міцність знань у процесі навчання підлітків загальноосвітньої школи.

Серед учених немає одностайної думки щодо визначення поняття “система”. У тлумачному словникові української мови поняття “система” визначено як порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним взаємозв’язком частин чого-небудь [1]. У методиці системою називається будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, що утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв’язків.

Система завдань, за словами І. Лернера [3], має відображати специфіку конкретної науки, бути спрямованою на формування рис творчої діяльності, відповідати принципу зростання складності й підвищувати якість знань. О. Євсєєва [2] систему завдань визначає як упорядковану на основі певних ознак (для досягнення освітньої мети й цілей навчання) динамічну множину навчальних завдань, які об’єднуються в системну структуру завдяки лінійним зв’язкам між окремими групами навчальних завдань.

З метою конструювання системи тренувальних завдань та вправ, яка забезпечує міцність знань у процесі навчання підлітків загальноосвітньої школи, розглянемо, насамперед, визначення відповідних понять.

Зупинимося на тлумаченні поняття “завдання”. Проведений нами аналіз наукової літератури засвідчив, що серед учених немає єдиної думки щодо трактування цього поняття. В. Онищук розуміє завдання як ті, які спрямовують учня на осмислення, аналіз, розкриття зв’язків і формування фактів. Ю. Фокін розглядає “завдання” як мету, яку слід досягти, враховуючи запропоновані умови. Е. Іон трактує поняття “завдання” як вимоги, що спрямовані на вирішення проблеми. Але найбільш простим для сприйняття ми вважаємо визначення Л. Добраєва, який характеризує завдання бажанням знайти відповідь на питання та досягти результату, враховуючи умови, що потрібні для вирішення питання.

Вправа є різновидом завдання. Згідно з тлумачним словником української мови, вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними для їх удосконалення, спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань [1, с. 205]. У психології під вправою розуміють багаторазове виконання дій і видів діяльності, що має на меті їх засвоєння. У дидактиці вправа – тренування, тобто регулярно повторювана дія, спрямована на оволодіння певним способом діяльності. У методиці вправа – спеціально організована діяльність, навчальні дії, спрямовані на формування та вдосконалення вмінь та навиків, процес вирішення пізнавальних завдань. Вправа має свою структуру: інструкцію, приклад виконання, зміст завдання та ключ-самоперевірка.

Для закріплення знань, вироблення стійких елементарних базових умінь та формування навичок потрібно більше тренувальних вправ, оскі-

льки знання, вміння та навички набувають зворотного зв'язку в процесі вирішення навчальних завдань та проблем. У процесі практичного використання знань уміння набуває форми правильно виконуваної дії, які регулюється знаннями, що закріплюються. Шляхом подальшого застосування знань у нових навчальних умовах відбувається перехід умінь у навички й за таких умов знання стають особистим надбанням школяра. Навик визначають як “психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю й швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психологічної енергії”. Термін “навик” відображає сам факт при звичаєності до певної дії, яка завдяки цьому виконується автоматизовано, без істотної участі свідомості в її регулюванні.

На цьому етапі засвоєння знань змінюється регуляційна функція дій: процес її виконання відбувається підсвідомо, а необхідність звернення до знань зумовлюється лише у випадку виникнення труднощів у процесі вирішення завдання чи проблеми.

У процесі засвоєння дії учнів мають бути доведені “до оптимального рівня досконалості”, що забезпечує спрямованість уваги людини Щоб досягти “рівня навика”, дія має набути таких якостей, як: автоматизованість, стійкість, гнучкість, відсутність спрямованості свідомості на форму виконання, відсутність напруження та швидкої втомлюваності.

Н. Талізін говорить, що закономірність процесу засвоєння знань полягає в тому, що пізнавальна діяльність та знання, які в неї введені, набувають розумової форми й стають узагальненими не відразу, а проходять через ряд етапів, які мають бути організовані як система дій, що пов'язані з постановкою та самостійним вирішенням учнями нових пізнавальних завдань, що підкорені загальній основній меті [4].

Отже, міцність знань має бути забезпечена системою тренувальних завдань та вправ, яка б забезпечувала міцність знань у процесі навчання підлітків. Згідно з тлумачним словником української мови, поняття “тренування” визначається як вправи для вдосконалення навичку, розвиток, удосконалення шляхом систематичного виконання відповідних вправ. Звідси “тренувальний” – той, що пов'язаний з тренуванням [1].

Під системою тренувальних завдань і вправ ми розуміємо сукупність послідовних завдань зі складністю, що поступово зростає, які пов'язані між собою спільною метою та змістом, передбачають багаторазове виконання певної дії або діяльності з метою набуття певного навичку.

При побудові експериментальної системи тренувальних завдань та вправ, яка забезпечує міцність знань у процесі навчання підлітків загальноосвітньої школи, ми домагалися її відповідності загальним дидактичним вимогам щодо змісту, структури та її використання в навчальному процесі.

Характерною ознакою системи тренувальних завдань та вправ є спрямованість на створення найбільш сприятливих умов для активної взаємодії суб'єкта з об'єктом вивчення й забезпечення високої інтелектуальної активності суб'єкта, що забезпечує ефективне запам'ятовування. Сис-

тема тренувальних завдань і вправ також спрямована на активізацію уваги, мислення, усвідомлення, пам'яті, мовлення та самостійності учнів.

У змісті завдань відображена різна за своїм характером навчальна діяльність (пізнавальна, розумова, творча та пошукова), яка передбачає репродуктивну діяльність учнів, реконструктивну й продуктивну; враховано принцип зростання складності та принцип зв'язку навчального матеріалу із життям, необхідність диференційованого підходу до використання тренувальних завдань та вправ; систематичність у їх використанні.

Мета системи тренувальних завдань і вправ полягає в забезпеченні міцності знань у процесі навчання підлітків загальноосвітньої школи. Вона є системотвірним фактором.

Система тренувальних завдань та вправ, яка забезпечує міцність знань у процесі навчання підлітків загальноосвітньої школи, повинна мати такі особливості: функції, структуру та форму.

*Функції:*

– навчальна функція системи тренувальних завдань та вправ полягає у сприянні більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу, оскільки, працюючи в парах, групах, слухаючи відповіді інших, учні систематизують знання, навчаються критично мислити й аналізувати. Завдання та вправи системи сприяють удосконаленню способів дій, оскільки передбачають систематичне багаторазове виконання певної дії, або діяльності з метою набуття певного навичку. Учень вчиться осмислювати навчальний матеріал, встановлювати зв'язки між знаннями, використовувати способи смислової організації матеріалу, аналізувати, систематизувати, виділяти головне, аргументувати, узагальнювати, порівнювати, робити висновки тощо;

– розвивальна функція системи тренувальних завдань та вправ полягає в її спрямованості на інтелектуальну сферу учнів, розвиває їх творче мислення, учить застосовувати знання в нових стандартних та нестандартних ситуаціях. Розвивальний характер системи тренувальних завдань та вправ передбачає розвиток пам'яті, уваги, мислення, спостережливості тощо;

– виховна функція системи тренувальних завдань та вправ полягає в її сприянні зацікавленості учнів у навчальному процесі, формуванню критичного мислення, прагненню до об'єктивної самооцінки, мати особисту точку зору та вміти її аргументувати;

– діагностико-керувальна функція системи тренувальних завдань та вправ допомагає виявити й усунути причини труднощів та недоліків, які виникають в учнів у процесі навчання. Діагностико-керувальна функція дає можливість індивідуального підходу до оцінювання та усунення прогалин у знаннях і вміннях, що зумовлено різним рівнем розвитку учнів та їх індивідуальними й психологічними особливостями.

Форма подання тренувальних завдань та вправ, яка забезпечує міцність знань у процесі навчання підлітків загальноосвітньої школи: схема, таблиця, ситуація, картка.

Структура системи тренувальних завдань та вправ, яка забезпечує міцність знань у процесі навчання підлітків загальноосвітньої школи: навчальні завдання ускладнюються завдяки діяльностям і діям, які необхідні для їх вирішення.

У результаті застосування системи тренувальних завдань та вправ, спрямованої на забезпечення міцності знань підлітків загальноосвітньої школи, в процесі навчання відбувається закріплення навичок та вдосконалення способів дій, що відображається у влучному використанні знань на практиці, безпомилковому викладі учнями навчального матеріалу, чіткому розумінні інформації про об'єкт, що вивчається, застосуванні знань у нестандартних ситуаціях, умінні аналізувати, порівнювати, робити висновки, умінні застосовувати засвоєні знання в життєвій практиці, умінні ізолювати необхідну частину цілісного знання для формування відповіді на запитання, самостійному застосуванні знань.

**Висновки.** Тож, як бачимо, важливість системи завдань та вправ полягає в тому, що вона забезпечує організацію як процесу засвоєння, так і процесу навчання. З погляду організації процесу засвоєння система вправ має забезпечити: підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певного навичку або певного вміння; визначення необхідної послідовності вправ; розташування навчального матеріалу та співвідношення його компонентів; систематичність/регулярність виконання певних вправ; взаємозв'язок різних видів діяльності.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є практична розробка тренувальних завдань та вправ у системі.

### **Література**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., доп. та CD) / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2009. – 1736 с.
2. Євсєєва О.В. Система навчальних завдань як засіб формування вмінь пізнавальної діяльності у студентів природничих факультетів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / О.В. Євсєєва. – К., 2006. – С. 15–209.
3. Лернер И.Я. Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути ее исследования (постановка проблемы). Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1972. – С. 5–37.
4. Талызина Н.Ф. Как управлять усвоением знаний? / Н.Ф. Талызина // Советская педагогика. – 1983. – № 3. – С. 94–98.
5. Явоненко М.В. Система творчих завдань міжпредметного характеру як засіб розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / М.В. Явоненко. – Чернігів, 2007. – С. 127–141.

**ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
КЕРІВНИКА ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ  
ЧЕРЕЗ ОПАНУВАННЯ ОСНОВ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ  
В ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ**

На сучасному етапі становлення Української держави, в умовах складного політичного й соціально-економічного стану назріли нові тенденції суспільного розвитку, які потребують оновлення й вагомих змін у системі освіти України, а особливо в системі виховання. Реформування українського суспільства зумовило зміни державної політики в галузі освіти та виховання. Сьогодення вимагає від керівника виховного процесу високого рівня професійної компетентності, вміння будувати виховний процес на засадах гуманістичної парадигми виховання, що визнається його специфікою, а саме звернення педагогів до духовно-моральних цінностей суспільства.

Проблемам розвитку професійної компетентності педагогічних працівників присвячені праці В.П. Безрукова, Т.Г. Браже, В.М. Введенського, Р.Х. Гильмеєвої, Б.С. Гершунського, А.К. Маркової, О.М. Онаць, Л.П. Пуховської, В.А. Сластьоніна, В.Ю. Стрельнікова, Л.Л. Хоружі та ін.

Актуальними залишаються питання організації виховного процесу сучасної школи, визначення головних тенденцій, напрямів виховної діяльності педагогічних працівників та підвищення професійних компетентностей керівників виховного процесу, яким присвячені праці таких науковців, як: І. Бех, Г. Васянович, М. Євтух, Ю. Завалевський, І. Зязюн, Н. Ничкало, Ю. Прокопович, В. Рибалка, В. Сагарда, М. Фіцула, П. Щербань та ін. Особливу увагу проблемам сучасного виховання приділили науковці І.Д. Бех, В.О. Білоусова, С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований, О.Я. Савченко, І.С. Якиманська та ін.

*Мета статті* – висвітлити питання підвищення педагогічної компетентності педагогів – керівників виховного процесу через розглядання андрагогічних технологій навчання та переваг застосування проектної технології в процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Більшість дослідників під терміном “компетентність” розуміють складну інтегровану якість особистості, що зумовлює можливість здійснювати деяку діяльність, причому мова йде не про окремі знання чи вміння, навіть не про сукупність окремих процедур діяльності, а про властивість, що дає змогу людині здійснювати діяльність у цілому. Компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей.



Важливим аспектом стає розгляд педагогічної компетентності, яка є складним, інтегративним утворенням, в якому розкривається сукупність його знань, умінь, досвіду, мотивації та особистісних якостей, зумовлюється готовність до активного виконання педагогічної діяльності. Педагогічна компетентність керівника виховного процесу включає в себе такі складові, як: професійно-змістовні (базові), що визначають основні напрями організації виховної роботи; професійно-діяльнісні (практичні), до яких входять усі професійні вміння й навички організовувати виховний процес; професійно-творчі та професійно-особистісні компоненти, які визначають вміння обирати доцільні форми творчої діяльності та спрямовувати роботу на виховання в підростаючого покоління таких якостей, як: сумління, патріотизм, людяність, почуття громадської й власної гідності, творча ініціатива засобами самоорганізації, особистісна відповідальність дітей та молоді, а також уміння формувати в школярів систему життєвих цінностей, що є найважливішим джерелом мотивації вчинків людини, її поведінки тощо.

Зміст кожної складової професійної компетентності керівника виховного процесу розкривається через ключові (інформаційні, регулятивні, комунікативні), операційні та інтелектуально-педагогічні компетенції. Так, до ключових компетентностей педагога, який організує виховну діяльність в умовах загальноосвітньої школи, слід віднести: знання змісту та методики організації виховної роботи, застосування сучасних методів і технологій виховання; уміння формувати та розвивати знання, вміння й навички педагогічної діяльності; розвиток ерудиції, творчої активності, культури мовлення, комунікативних умінь та навичок. Розвиток кожної складової професійної компетентності керівників виховного процесу відбувається в процесі навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, під час підвищення кваліфікації.

Останнім часом теорія освіти дорослих, зокрема післядипломної педагогічної освіти, інтенсивно розвивається в українській психолого-педагогічній науці. Питання андрагогічних технологій навчання висвітлені в працях Н. Бібік, Л. Даниленко, Н. Клокар, В. Маслової, В. Олійника, Н. Протасова, В. Семиченко, Л. Сігаєва, С. Сисоєва, О. Снісаренко, Т. Сорочан та ін. Вони розглядають питання нових наукових галузей: андрагогіки, акмеології, інноватики, теорії управління тощо.

Важливою умовою модернізації післядипломної педагогічної освіти є особистісно орієнтований підхід до навчання педагогів, який дає змогу спрямувати навчання на особистісну орієнтованість, самостійність, умотивованість навчання дорослих, опору на життєвий і практичний досвід, спрямованість на розв'язання проблем професійного розвитку педагогів тощо. Вагомі чинники впливають на якість післядипломної педагогічної освіти та сприяють інноваційності процесу навчання в закладах післядипломної педагогічної освіти. Як зазначають дослідники А. Чміль, Л. Ляхощка, В. Розмариця, серед умов, що впливають на якість процесу навчання, визначають такі: реалізуються чинники діяльнісного (контекстного) підхо-

ду до змісту та організації навчання, в якому пізнавальна діяльність слухачів трансформується в професійну й соціально-ціннісну; розвиваються та вдосконалюються професійні знання, уміння та навички слухачів одночасно на методологічному, теоретичному, методичному й технологічному рівнях; запроваджуються різноманітні види навчання: активно використовуються інтерактивні методи та прийоми, сучасні види й форми навчання (лекції, тематичні дискусії, тренінги, організаційно-діяльнісні, імітаційні ігри, творчий захист авторських і групових моделей, програм проєктів тощо); сучасне інформаційно-технологічне забезпечення навчання тощо.

На думку М. Романенко, запровадження інтерактивних технологій і тренінгово-проєктивних методик на сьогодні виглядає як найбільш перспективна база технологічного оновлення післядипломної педагогічної освіти. Цей процес зорієнтований на розвиток пізнавальних компетенцій педагогів. Л. Набока також висловлює думку, що під час організації навчання дорослих необхідно більше використовувати дослідні, практичні дії, круглі столи, дискусії, самостійні форми пошуково-дослідної, проєктної роботи; колективні форми (робота в групах, проєктних колективах тощо). Л. Даниленко, В. Паламарчук акцентують увагу на використанні інтерактивних форм і методів роботи, які підвищують професійну компетентність фахівця. У питаннях підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти варто врахувати положення праці В. Семиченко, яка вважає, що діяльність викладача системи післядипломної педагогічної освіти характеризується більшою складністю (ніж загальноосвітньої чи вузівської), підвищеним ступенем емоційного напруження, вимагає більш високого рівня кваліфікації, тому до його діяльності висуваються особливі вимоги, процедури роботи зі слухачами передбачають: усвідомлення та позитивне реконструювання життєвого й професійного досвіду, професійного моделювання, конструювання, прогнозування як умови подальшого професійного та особистісного зростання вчителя.

Слід звернути увагу на те, що саме проєктна технологія має низку переваг у навчанні дорослих. Проєктування, яке трактується як особливий тип інтелектуальної діяльності, процес створення проєкту передбачуваного або можливого об'єкта (стану), суттєвою рисою якого є перспективне орієнтування, практична спрямованість, дослідження. Тому саме в аспекті формування та вдосконалення компетенцій і компетентності особистості, зокрема керівника виховного процесу, роль проєктного навчання в сучасності зростає. Серед численних педагогічних технологій, які використовуються в процесі післядипломної педагогічної освіти керівників виховного процесу, можна назвати педагогічну технологію критичного мислення, технологію навчання як дослідження, інтегральну педагогічну технологію, технологію формування творчої особистості, технологію розвивального навчання, інформаційні технології навчання, проєктну технологію тощо. До структури всіх педагогічних технологій слід віднести: концептуальну основу; змістовну частину навчання: цілі навчання, зміст навчального мате-

ріалу; процесуальну частину – технологічний процес: організація навчального процесу, методи й форми роботи вчителів, діяльність учителя з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностику навчального процесу.

Проектна технологія забезпечує перехід від традиційних освітніх технологій до нового типу навчання. Вона посилює його розвивальний характер, передбачає спільну, обґрунтовану, сплановану й усвідомлену діяльність партнерів, які вчать. Проект (проекткування) – це зміст навчання, найбільш сучасні сфери людської діяльності базуються на проектуванні, тому воно може бути основою професійних спецкурсів. У межах підвищення кваліфікації керівників виховного процесу засвоєння основ проектної технології в активному, тренінговому навчанні педагогів надають можливість підвищення професійної компетентності педагогів. Головними завданнями такого навчання є: оволодіння вчителями теоретичними та практичними основами проектної технології в процесі навчання; розвиток творчих проектних умінь та навичок, що сприяють формуванню проектного світогляду й майбутнього досвіду проектної діяльності; оволодіння вчителями методикою організації позаурочної проектної діяльності та усвідомлення ролі педагогічного керівництва нею; виховання потреби в постійному самовдосконаленні й формування компетентнісного педагогічного зростання засобами проектної діяльності; усвідомлення шляхів власного подальшого впровадження проектної технології в практичну педагогічну діяльність у позаурочному виховному середовищі.

До основних методів і засобів навчання проектної діяльності належать традиційні та нетрадиційні. До традиційних методів навчання й виховання, у ході підготовки вчителів до проектної діяльності виділяють словесні, наочні, практичні, пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі та ін. Методи, які сприяють організації й реалізації проектної діяльності, є методами, що активізують творче мислення та допомагають виробляти вміння вирішувати нові проблеми, сприяють найпродуктивнішій розумовій діяльності, цілеспрямованому пошуку вирішення проблеми, створенню ідеального образу і його вираження в реальному кінцевому продукті. До нетрадиційних методів ми відносимо дизайн-аналіз, морфологічний аналіз, мозковий штурм, алгоритмічний метод, диспут, “від слова до дії”, метод досліджень, метод ранжування, метод фактів та змістовного бачення, метод гіпотез або прогнозування тощо.

**Висновки.** Таким чином, розглядаючи питання підвищення професійної компетентності керівників виховного процесу, ми дійшли висновку, що в процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів застосування різноманітних педагогічних технологій, до яких ми відносимо й проектну технологію, значно оновлюють андрагогічний процес та дають змогу формувати в осіб, які навчаються, певну систему інтелектуальних і практичних умінь, орієнтованих на виконання соціальних ролей та вдосконалення осо-

бистості тощо. Загалом такий процес навчання дає можливість аналізувати педагогічні явища, тобто розчленовувати їх на складові (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву тощо); осмислювати роль кожного елемента в структурі цілого та у взаємодії з іншими; знаходити в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності, що відповідають логіці цього явища; правильно діагностувати педагогічне явище; формулювати стрижневе педагогічне завдання (проблему); знаходити способи оптимального вирішення проблем.

### **Література**

1. Адоньєв Є.О. Традиційна та гуманістична парадигми освіти в антропологічному вимірі / Є.О. Адоньєв // Постметодика. – 2002. – № 7–8. – С. 12–15.

2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – С. 100.

3. Кондратова Л.Г. Організація проектної діяльності учнів в позаурочний час / Л.Г. Кондратова. – Х. : Основа, 2009. – 108 с.

4. Мурована Н.М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Мурована ; Університет менеджменту освіти АПН України. – К., 2008. – 20 с.

5. Основы педагогического мастерства / [под ред. И.А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1987. – 707 с.

6. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя / Е.М. Павлютенков // Сов. педагогика. – 1990. – № 11. – С. 64–69.

7. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В.А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І.А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.

8. Химинець В. Особистісно-орієнтовані технології в післядипломній педагогічній освіті / В. Химинець, О. Химинець // Освіта на Луганщині. – 2004. – № 1. – С. 27–29.

КУЛЬЧИЦЬКА Я.

## **UNSCHOOLING (РОЗШКОЛЮВАННЯ) ЯК ОДНА З НОВИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ ДЛЯ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У КАНАДІ**

Навчання обдарованих дітей є одним з найактуальніших питань сучасної освіти. Це пов'язано з багатьма різноманітними факторами. Одним з них є невирішене питання стосовно того, яка з освітніх систем є найсприятливішою для навчання талановитих учнів. На думку деяких учених, для обдарованої особистості необхідно застосовувати індивідуальний підхід у навчанні, спираючись на її потреби, психологічні та фізіологічні особливо-

сті, а також враховуючи тип обдарованості, оскільки адекватний вибір системи навчання сприяє повноцінному розвитку обдарованої особистості.

У 1988 р. О.М. Матюшкін зазначав, що сучасне навчання орієнтовано на середнього учня й держава витрачає багато коштів на створення та реалізацію програм для дітей, які мають труднощі в навчанні, які потребують особливої уваги, але не приділяє достатньої уваги обдарованим дітям. Звісно, з того часу багато що змінилося, зроблено багато, але, на нашу думку, недостатньо для того, щоб сказати, що проблема навчання обдарованих учнів повністю вирішена. Ще триває процес пошуку ідеальної моделі навчання обдарованої особистості. Розвиток науково-педагогічних досліджень у цьому руслі дасть змогу більш успішно вирішувати проблему розвитку обдарованих і талановитих учнів. Сьогодні у світі спостерігається тенденція зростання уваги до індивідуальної освіти дітей, створення сприятливих умов до навчання обдарованої молоді. Це пов'язано з тим, що на рубежі ХХ–ХХІ ст. окреслилися принципово нові риси світової цивілізації, пов'язані з особливостями функціонування постіндустріальних суспільств, інформаційних технологій, процесів глобалізації, що дає підстави стверджувати про формування нової цивілізації – неосферно-космічної. Найбільшого успіху досягатимуть держави, які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва. Тому проблема обдарованості, творчості, інтелекту виходить на передній план у державній політиці.

На сьогодні існує дуже багато різних систем навчання, але ми вирішили зосередити нашу увагу на новітніх системах. Однією з таких систем є система *unschooling* (розшколювання), яка широко використовується для навчання обдарованих дітей у Канаді, досвід якої є неоціненним для України, оскільки високий рівень освічених людей у Канаді успішно підтримує та підвищує рівень життя канадців і репутацію країни як місця, де цінують і заохочують інтелектуальне зростання. Освіта в цій країні має дві основні мети: надати людям можливість розвинути свої здібності та забезпечити суспільство знаннями й уміннями, які мають служити його інтересам. Сьогодні поставлені канадським урядом освітні завдання успішно реалізуються, крім того, Канада входить до складу Всесвітньої організації з питань обдарованості дітей. Отже, досвід Канади з організації педагогічної підтримки обдарованих дітей є неоціненним для реалізації педагогічної підтримки в Україні.

**Мета статті** – проаналізувати одну з новітніх освітніх систем для навчання обдарованих дітей у Канаді – системи *unschooling*, або, як ми перекладаємо, розшколювання.

Термін “*unschooling*” введений в обіг у 1970-х рр. педагогом Дж. Холтом, який здобув широке визнання як “батько” *unschooling*. У деяких дослідженнях “*unschooling*” вважається різновидом домашньої освіти, і хоча домашня освіта стала предметом широкого громадського обговорення, за сособи масової інформації мало уваги приділяють *unschooling*. Популяризації

unschooling перешкоджають критики, схильні розглядати цю систему освіти як таку, що надто радикально відрізняється від традиційних методів і систем навчання. Вони вважають, що діти будуть позбавлені соціальних навичок, структури й мотивації своїх колег, особливо на ринку праці. Unschooling відрізняється від звичайної шкільної освіти головним чином тим, що стандартні навчальні програми та звичайні методи відбору, а також інші особливості традиційного навчання суперечать завданням забезпечення максимальної освіти кожної окремо взятої дитини. Основною передумовою unschooling є те, що дітям притаманна вроджена властивість навчатися. Із цього судження можна зробити висновок, що навчання дітей у системі освіти, де “один розмір підходить усім”, неефективно використовує час дітей. Традиційні методи навчання вимагають, щоб кожна дитина одержувала знання за визначеною програмою, у визначені терміни, у визначений час, незалежно від індивідуальних потреб, інтересів, цілей або знань, засвоєних самостійно. Вікові психологи, які підтримують unschooling, відзначають, що діти готові вчитися в різному віці. Подібно до того, як деякі діти починають ходити у віці від восьми до п’ятнадцяти місяців, розмовляти ще в більшому віковому діапазоні, і це є в межах норми, також діти готові читати, наприклад, у різному віці (від двох до семи років). Оскільки традиційна освіта вимагає, щоб усі діти починали читати, писати й рахувати в один і той самий час, прихильники unschooling вважають, що деякі діти, які не вписуються у визначені вікові рамки, не можуть без шкоди для свого розвитку навчатися за такою системою. Система навчання unschooling є різновидом домашньої освіти, але з тією відмінністю, що дитина, яка навчається unschooling, самостійно керує власною освітою, обираючи структуру, напрям, обсяг одержуваних знань, а також викладачів. Критерієм оцінювання знань є тест, який складається після закінчення курсу середньої освіти. На перший погляд, така система освіти може видатися несерйозною й невідповідальною, тому що попередні покоління, ми й наші діти звикли до тотального контролю за процесом навчання з боку викладачів, батьків і держави загалом, але за результати несе відповідальність лише сама людина.

**Висновки.** Отже, така новітня освітня система для навчання обдарованих дітей, як unschooling, є дуже популярною в Канаді, оскільки надає можливість дитині самостійно керувати освітнім процесом з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку та потреб. Але в нашій країні необхідно розширити потік інформації про існуючі системи навчання для того, щоб мати більш чітке уявлення про перспективи використання таких освітніх систем, як unschooling.

### **Література**

1. Матюшкин А.М. О создании научно-практической программы по выявлению, обучению и воспитанию одаренных и талантливых детей в СССР / А.М. Матюшкин, Д.А. Сиск // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 88–97.

2. Clark B. Growing up gifted: Developing the potential of gifted at home and at school / B. Clark. – 5th ed. – Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1997.
3. Colangelo N. Handbook of gifted education / N. Colangelo, G. Davis. – 2nd ed. – N. Y. : Allyn and Bacon, 1997.
4. Greer B. Unschooling or homeschooling? [Електронний ресурс] / B. Greer. – Режим доступу: [http://www.unschooling.org/fun12\\_unschooling.htm](http://www.unschooling.org/fun12_unschooling.htm).
5. Patricia A. Handbook of educational psychology / A. Alexander Patricia, H. Winne Philip. – Routledge, 2006. – 1055 с.

КУРІННА А.

### **РОБОТА ЗІ СЛОВОМ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР**

Останніми роками спостерігається тенденція до володіння мовою як активним засобом для набуття статусу соціально-економічного й політичного порозуміння між різними представниками світової спільноти в різноманітних сферах життєдіяльності. Ці реалії об'єктивно зумовлюють розширення функцій не тільки іноземних мов, а й оновлення завдань володіння рідною мовою в сучасному суспільстві.

Результатом навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб заради продуктивного спілкування, розв'язання проблем мовної культури громадських організацій і суспільства в цілому.

Спілкування, у свою чергу, виступає необхідною умовою буття людей, без якого неможливе повноцінне формування не лише окремих психічних функцій, процесів і властивостей людини, а й особистості в цілому. Реальність і необхідність спілкування визначена спільною комунікативною діяльністю: щоб жити, люди вимушені взаємодіяти.

У зв'язку із цим перед методикою викладання російської мови в середній школі стоїть проблема формування соціокультурної спрямованості навчання рідної мови на підставі словоцентризму, що спирається на теоретичну розробку ключових положень: “мова – культура”, “мовна особистість”, “мовна картина світу”, “міжкультурна комунікація”, “стереотипи спілкування”, “соціокультурна ситуація”, “прецедентні імена й тексти” (Р. Будаов, О. Вежбицька, Г. Гачев, Д. Гудков, Ю. Караулов, В. Костома-ров, В. Маслова, Ю. Степанов, Ю. Прохоров, В. Шаклеїн та ін.).

Про посилення комунікативної спрямованості шкільної лінгвістичної освіти, продуктивне формування комунікативного потенціалу учнів свідчить велика кількість сучасних лінгводидактичних досліджень (Л. Антонова, В. Аннушкін, В. Беломорець, М. Баранов, Є. Голобородько, Л. Дави-

дюк, Н. Демидова, В. Капінос, Т. Ладиженська, М. Львов, Л. Мацько, Г. Михайловська, М. Пентилюк, Г. Сагач, М. Соловейчик, В. Статівка та ін.).

Але ж проблема формування комунікативного потенціалу цілісної особистості з розвинутою соціокультурною компетентністю ставить питання про пошук засобів її адекватного вирішення та підкреслює актуальність обраної теми.

**Мета статті** – пошук нових напрямів словоцентричної роботи на уроках російської мови, які розвивають інтерес до слова як соціокультурного феномену.

Одним з таких напрямів є застосування в навчальному процесі особистісно орієнтованих педагогічних технологій, які розглядають систему “вчитель – учень” як духовну спільність, що постійно розвивається, де вчитель не тільки створює оптимальні умови для розвитку позитивних потенцій кожного учня, а й сам реалізує та затверджує свої мовленнєві та комунікативні потенційні сили й здібності, сам розвивається, проектуючи власну особистість. Саме вчитель повинен бути взірцем для учнів у всьому, а передусім, зразком для наслідування має бути його мовлення – точне, правильне, доречне, комунікативно виправдане, позбавлене помилок і неточностей тощо. Якщо говорити про слово як основну дидактичну одиницю педагогічного спілкування, то слід наголосити на його значущості, перш за все, для викладачів-словесників, які повинні досконало володіти словом.

Незважаючи на багатоаспектність педагогічних і методичних напрацювань із зазначеної проблеми, слід зауважити, що залишаються недостатньо науково розробленими проблеми навчання мови в основній школі, коли учні активно набувають мовної та мовленнєвої обізнаності в теорії та на практиці, з урахуванням вікових особливостей дитини. Зокрема, не до кінця досліджено питання добору й використання по класах мовного матеріалу, на якому базується словоцентрична робота, формується комунікативна компетенція учнів. Саме робота над словом, словосполученням, реченням, зв'язним текстом (текстова діяльність), публічним виступом стає засобом лінгвістичного, мовленнєвого й комунікативного розвитку особистості.

Слово – центральна функціонально-структурна одиниця мови. Усі інші елементи мови існують або для слова й у слові (фонеми та морфеми), або завдяки йому (речення).

Задовільного, логічно бездоганного визначення слова мовознавча наука ще не має, хоча мовці завжди чітко відчують і виділяють у мовленні окремі слова. Це зумовлено тим, що, по-перше, слова в мові дуже різні за своїм значенням і функціями; по-друге, визначення, яке підходить для однієї мови, часто не придатне для іншої.

Найбільш точно й стисло окреслив поняття “слово” французький мовознавець А. Мейє (1866–1936), який визначає його як вираження асоціації



певного значення з певним комплексом звуків, що піддається певному граматичному використанню.

Ім'я А. Мейє зазвичай зв'язують з французькою соціологічною школою в мовознавстві. Соціологічне мовознавство в цілому є сукупністю теорій, шкіл і окремих концепцій, що трактують мову, передусім, як засіб спілкування людей, пов'язаний з їх громадським статусом, сферою занять, освітою тощо, і лише потім як знаряддя мислення та спосіб виявлення емоцій. Воно висуває на перший план комунікативну функцію мови разом з визнанням його системності й знакової природи його одиниць. У ньому істотно враховуються результати досліджень із соціальної психології, соціології та філософії, структурної антропології.

Проте навіть визначення слова А. Мейє далеко не досконале: у ньому чітко не відмежовано слово від морфеми, з одного боку, і від словосполучення – з іншого; не враховано існування в мові багатозначних слів.

Отже, слово – це самостійна, наділена одним або кількома граматичними значеннями одиниця мови, яка передає одне чи більше лексичних значень, легко відтворюється і є будівельним матеріалом для речення. Це підкреслює визначення слова в “Лінгводидактичному енциклопедичному словнику”:

“Основна структурно-семантична одиниця мови, що слугує для найменування предметів, процесів, властивостей і відносин між ними. У структурному відношенні слово складається з морфем. Об'єднуючи в собі лексичне та граматичне значення, слово належить до визначеної частини мови, виражає у своєму складі всі зумовлені системою цієї мови граматичні значення <...>. У слові закріплюються результати пізнавальної діяльності людей, без слова неможливі не лише вираження й передача понять і уявлень, але їх формування...” [2, с. 308–309].

Якщо виходити з того, що слово – результат пізнавальної діяльності індивіда, то сприйняття слова має багаторівневу організацію, як і мовна особистість, закономірності формування якої залежать від контексту рідної культури та міжособистісного соціального діалогу.

Саме тому словоцентрична робота передбачає різнорівневий підхід до навчання мови. Так, наприклад, представники Школи діалогу культур (А. Ахутін, І. Берлянд, В. Касаткіна, Н. Кузнєцова, О. Ушакова, А. Юшков та ін.) предметом навчальної діяльності дитини на першому етапі навчального діалогу визнавали власне бачення слова, контекстуальне значення якого найчастіше залежить від емоційної – позитивної чи негативної – характеристики особи, предмета, явища під час спілкування.

Психологічні дослідження показали, що учні, які закінчують початкову школу діалогу культур, мають такі навчальні здібності (“компетенції”): виражати своє ставлення до навчального предмета в слові, малюнку або схемі; формувати власний погляд на предмет засвоєння в навчальних творах; розуміти навчальні твори інших учнів і вчителів, утримувати в усному та писемному мовленні, в навчальному малюнку відмінність своєї

точки зору від точки зору іншої людини; працювати з творами іншої культури, толерантно ставитися до іншої культури; відтворювати у власних навчальних творах іншокультурний погляд на речі з гострим розумінням відмінності цього погляду від власного; працювати з науково-популярною літературою: вміння компетентно відтворювати ідеї та образи, які отримані з позаурочної навчальної літератури “своєю мовою”, уникаючи сухості та наукоподібності; ставити навчальні питання, інтерес до “вічних проблем буття”, які не мають тільки одного вирішення [3].

Отже, завдання формування словоцентричного підходу до навчання мови, мовної особистості школяра не обмежується мовною, лінгвістичною компетенцією (практичне володіння мовою й основами науки про мову – лінгвістики). Сьогодні не викликає ніяких сумнівів необхідність формування соціокультурної компетенції (усвідомлення мови як феномену культури та соціуму, культурно-історичного середовища, національної специфіки мовної картини світу, національно-культурного й соціологічного компонента значення мовних одиниць) разом з компетенцією комунікативною.

Системне навчання мови розпочинається з 5-го класу (з 10 років). У міру усвідомлення та прийняття школярами культурних цінностей важливий вік для формування соціокультурної компетенції засобами словоцентризму – від 10 до 13 років (складний перехідний вік від дитинства до дорослості). У цей час відбувається “схоплювання” культури, культурних норм і цінностей, їх оцінка й вироблення позитивного/негативного ставлення до феномену культури. Цей період вікового розвитку школярів є найбільш сприятливим, коли потрібне й найбільш результативне активне залучення учнів до вітчизняної культури через вивчення рідної мови. Розвиток мовної особистості школяра як носія та творця національної культури через залучення до культури свого народу, свого краю, міста або села засобами словоцентризму, текстоцентризму та комунікативної спрямованості не завжди має системний характер.

Роботу зі словом в основній школі на засадах словоцентризму повинна вести системно, інтегративно та інтерактивно з урахуванням кількох змістовних ліній:

- мовної – реалізація мовних правил завдяки розв’язанню мовленнєво-мисленнєвих ситуацій та роботі в діадах: “слово-слово”, “слово-словосполучення”, “слово-речення”, “слово-текст”;

- діяльнісної – активне користування мовою, свідоме ставлення до культури мовленнєвої поведінки та виконання соціальних ролей під час спілкування;

- соціокультурної – засвоєння культурних і духовних цінностей народу мовними, мовленнєвими та комунікативними засобами.

Від простого до більш складного – ключовий принцип роботи над словом і на слово.

Мовленнєво-мисленнєва ситуація – провідна дидактична одиниця інтерактиву на уроках мови, літератури, риторики, красномовства, основ журналістики тощо. Складовими мовленнєво-мисленнєвих ситуацій є: мотив спілкування; комунікативний намір (мета); учасники спілкування (соціальні ролі, відносини між співбесідниками, тональність спілкування); місце й час спілкування; засоби спілкування (стиль мовлення, паралігвістичні засоби – міміка, жести тощо).

Мовленнєво-мисленнєві ситуації можуть бути природними й навчальними. Природні ситуації виникають у процесі навчання й іноді використовуються вчителем, але вони не можуть становити стабільну навчально-методичну основу для планомірного розвитку мовлення учнів засобами словоцентричної роботи. Навчальна мовленнєво-мисленнєва ситуація може бути визнана одиницею навчання, оскільки вона вигадана, уявна, планована вчителем з певною метою. Ця ситуація повинна викликати інтерес в учнів, враховувати їх життєвий досвід і мовні можливості; умови ситуації повинні бути наперед обумовлені, щоб учні могли їх собі уявити.

Мовленнєво-мисленнєві ситуації можуть мати вихід на прості та складні форми інтерактивного навчання (від ігор-розминок до рольових ігор).

Так, учитель пропонує учням асоціативно уявити себе живим або неживим предметом.

*Уявіть собі, що Ви художник, тільки замість фарб у Вас слова. Намалюйте зимовий ранок, дощовий день, ніч, світанок, захід сонця.*

*Уявіть собі, що Ви не просто художник, а художник-портретист. Намалюйте портрет свого однокласника так, щоб він був упізнаний.*

*Уявіть собі, що Ви екскурсовод. Познайомте нас з визначними місцями Вашого міста.*

*Уявіть собі, що Ви казкар, про кого або про що б Ви написали казку.*

*Уявіть собі, що Ви знаменитий артист, музикант, кролик, дерево, небо.*

Цей ряд можна продовжити. Ситуацію, в яку потрапляє наведений живий або неживий предмет, вигадати нескладно. На підготовку учням дається одна-дві хвилини (звідси назва рольової гри-розминки – “Експромт”). Починаючи урок або ділову гру з розминки, учитель приводить у рух усі механізми мовленнєво-мисленнєвої машини: лінгвістичні, паралінгвістичні, кінетичні. Розминки можуть готуватися учнями вдома.

Так, наприклад, цікава й продуктивна гра-розминка “Добери означення до слова”.

Учням пропонується вдома або в класі підібрати якомога більше означень до заданого слова з метою відпрацювання швидкості користування словниковим запасом, не втрачаючи при цьому відчуття правильності й доцільності підбраного слова. Адже не дарма ще Феофан Прокопович у своїй праці “Про поетичне мистецтво” підкреслював: “Необхідно проводити відбір предметів і слів, розглядаючи важливість кожного окремо, щоб

не всяке слово, що попалося, зайняло місце. Слова повинні бути звичайними, буденними і не дуже гучними, якщо йдеться про щось просте. Якщо ж описується щось величне, вражаюче, величезне, то слід підшукувати і слова звучніші. Але якщо йтиметься про середній між найпростішим і найвищим, то рівним чином і слова потрібно підбирати в такому ж роді – не дуже звучні і піднесені, але і не принизливі або пусті” [1, с. 13].

Твердження автора підкреслює специфіку вказаної гри-розминки. Учитель має підбирати лексику з урахуванням місця говоріння, часу говоріння, теми й ідеї говоріння, вікового та соціального різновиду аудиторії.

### **Продуктивна гра-розминка “Асоціація”**

Школярі асоціативно уявляють собі колір (блакитний, зелений, чорний, яскраво-червоний), словосполучення (гірські вершини, чистий струмок, кислий лимон), квітку (троянда, бузок, жовтці, лілія, мак), запах (талої води, багаття, парного молока, морської хвилі).

#### Приклади гри-розминки “Асоціація”.

*Симонова М., учениця 8-го класу, ліцей № 99*

Запах морозного ранку: “Ранній зимовий ранок. У повітрі відчувається м’який прохолодний вітерець. Він віє чистим, свіжим, незвичайним запахом. Навколо панує тиша і спокій. Ще мить – і моє обличчя і руки починають відчувати легке пощипування. Поступово це відчуття переходить у відчуття холоду. Вітер стає сильнішим. І примарне утихомирення починає зникати, залишається незмінним відчуття чистоти і свіжості в повітрі”.

*Головко В., учень 8-го класу, ліцей № 99*

Запах бруньки, що розпускається: “Знов прийшла весна. Знов народжується і прокидається природа. Це так чудово! Ось брунька. Я бачу і відчуваю її. Маленька, липка, зеленувата, пахне весною. Запах неповторний. А все ж таки чим пахне?! Щастям, радістю, пробудженням, свіжістю і, звичайно ж, любов’ю”.

*Ньорба Т., учениця 8-го класу, № 99*

Запах моря: “Освіжаючий, вологий запах, що дає цілющу енергію, поновлюючи сили організму. Запах трохи солоний, з ледь чутним запахом йоду. Відчувається потужність, непохитна сила, виникає відчуття упевненості в собі, вічності і мудрості життя”.

*Скорина Н., учениця 8-го класу, ліцей № 99*

Запах моря: “Знову вітер. Знову я біля моря. Знову цей незвичайний звук прибою. Все навколо в сутінках. Вітер приємно перебирає моє волосся. Солоні бризки моря. Цей незвичайний запах свіжості. Цей ваблячий звук прибою. Сплеск хвилі. Біла грайлива піна. Знову підходить, ударяючись об камінь і розсипаючись сріблястими крапельками, хвиля, яка ще зовсім недавно складала те велике єдине ціле, що називається морем”.

Запропонована гра-розминка розвиває емоційно-мовну уяву, учить використовувати відпрацьовану лексику для передачі відчуттів: слухових і зорових. Для підготовки та проведення розминки буде потрібно не більше семи хвилин.

Складною формою навчання на засадах текстоцентризму та слововоцетризму є “Комплексний комунікативний аналіз тексту”, який вбирає в себе лінгвістичний та літературознавчий аналізи тексту, схему якого подано нижче.

### *Комплексний комунікативний аналіз тексту*

#### *I. Контекст і ситуація спілкування:*

- місце й час спілкування; їх вплив на перебіг інтеракції;
- характеристика каналів комунікації (вокальний: звуковий, слуховий; візуальний: зоровий; тактильний: дотиком; нюховий; смаковий);
- комунікативний шум і його вплив на спілкування (фізичний: шум мотора автомобіля, вентилятора, тиха вимова адресанта; психічний шум: ставлення до адресанта або адресата; неухважність слухача, заглибленість у свої думки; інтелектуальна обмеженість; семантичний: спілкування різними мовами; використання спеціальної термінології);
- зворотний зв'язок і засоби його підтримування.

#### *II. Комунікативна поведінка учасників спілкування (комунікативний паспорт персонажів):*

1. Виявлення комунікативної мети кожного з учасників спілкування. Чи змінюється впродовж інтеракції мета спілкування? Якщо так, то в чому причина?

2. Аналіз комунікативної ініціативи учасників спілкування персонажів.

3. Аналіз комунікативних стратегій (комунікативною стратегією вважається умисно здійснюваний комплекс мовленнєвих дій щодо планування своєї мовленнєвої взаємодії зі співрозмовником для реалізації конкретної комунікативної мети. Практичним інструментом такої реалізації слугує комунікативна тактика):

- власне комунікативні: послідовність комунікативних дій / змістовні: змістовне планування мети з урахуванням мовного матеріалу;
- кооперативні: діалоги та полілоги / некооперативні: суперечки, претензії, погрози, конфлікти.

4. Оцінка учасниками стратегії один одного (якщо така оцінка наявна).

5. Виявлення тактик комунікативної поведінки учасників спілкування. Типи тактик. Зміна тактик (якщо це спостерігається):

- тактики продукування оцінного (позитивного чи негативного);
- значення, використовувані адресантом як суб'єктом оцінювання;
- тактики реагування на оцінку (позитивне чи негативне) значення, використовувані адресатом як об'єктом оцінювання.

6. Характеристика соціальних та комунікативних ролей, які реалізуються персонажами у фрагменті, який аналізується. Чи змінюються комунікативні ролі учасників спілкування?

- соціальні ролі (визначаються професією, видом діяльності, статтю, віком);

– комунікативні ролі (формується із сукупності дій, мовленнєвих вчинків, міміки, фраз, зовнішності, одягу тощо: порадник, красень, супермен, бунтівник, діловий, знаменитість, жертва, “сіра людина” тощо).

7. Виявлення прихованих ролей (комунікативних позицій) учасників спілкування (із застосуванням трансактного аналізу Е. Берна):

– позиція дитини – передбачає ведення спілкування за принципом “хочу/не хочу”;

– позиція батька – передбачає ведення спілкування за принципом “роби так-то і так-то”;

– позиція дорослого – зорієнтоване на норми логіки, здоровий глузд, врахування реальної ситуації, бажання бути в усьому рівним з іншими.

8. Характеристика типів спілкування персонажів:

– відкрите/закрите;

– ініціативне/примусове;

– офіційне/неофіційне;

– етикетне/розкуте;

– конфліктне/кооперативне.

9. Аналіз складових комунікативного кодексу кожного учасника спілкування. Засоби мовного етикету.

*III. Аспекти мовного коду в комунікації (мовленнєвий паспорт персонажів):*

1. Найчастотніші типи мовленнєвих актів.

2. Мовленнєві жанри, яким віддається перевага учасниками спілкування.

3. Дотримання норм культури мовлення учасниками спілкування.

4. Типи мовленнєвих помилок в ідіостилі учасників спілкування.

5. Аналіз риторичних аспектів спілкування: вживання слів у прямому й переносному значеннях, образність, тропи та фігури мовлення тощо.

6. Засоби мовного етикету.

*IV. Роль паралінгвістичних засобів спілкування:*

1. Регістрові характеристики.

2. Тональність спілкування.

3. Атмосфера спілкування.

*V. Висновки*

Характеристика спілкування загалом: сильніші та слабші комунікативні позиції, хто досяг предметних та комунікативних цілей, хто ефективніше використовував засоби комунікативного кодексу, хто завоював комунікативну ініціативу, а хто її втратив тощо.

**Висновки.** Системне словоцентричне навчання мови передбачає звернення до інтерактивних технологій і технік, які практично заохочують школярів до продуктивного формування комунікативного потенціалу особистості, успішної індивідуальної та соціальної мовленнєвої діяльності, до розвитку й саморозвитку соціокультурних знань, умінь і навичок.

## Література

1. Вомперський В.П. Стилiстична теорiя Флорана Прокоповича (до 300-рiччя з дня народження) / В.П. Вомперський // Росiйська мова в школi. – 1981. – № 5. – С. 11–14.
2. Щукін А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукін. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
3. Юшков А.Н. Психологические особенности становления детской вопросительности на уроках – диалогах в начальной школе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Н. Юшков. – Иркутск, 1997.

ОДАЙСЬКИЙ С.І.

### **МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИМ ПРОЦЕСОМ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ**

Докорінні зміни соціально-економічного укладу спричиняють побудову такої системи професійної освіти, яка могла б дати відповідь викликам часу, забезпечивши економічні перетворення в країні. З іншого боку, спираючись на набутий досвід, професійно-освітній простір України має витримати конкуренцію з відповідними зарубіжними системами. Серед важливих чинників, що формують високу конкурентну здатність української економіки, виступає система підготовки робітничих кадрів. Її основу становить організаційно-управлінське та науково-методичне забезпечення функціонування системи професійно-технічної освіти (далі – ПТО).

Посилення ролі ПТО як динамічної системи, що справляє активний вплив на подальший розвиток економіки держави, підтверджується як вітчизняним, так і зарубіжним досвідом. Високий рівень національної робочої сили сприяє залученню іноземних інвестицій, розвиває можливості вітчизняного виробництва з великою питомою вагою кваліфікованої праці. Тобто людський чинник у системі ПТО має винятково важливе значення в становленні нашої держави в умовах ринкової економіки. Слід також урахувати, що базова професійна підготовка молоді виконує соціальну функцію у формуванні творчої, ініціативної, гармонійно розвиненої особистості, адаптованої до продуктивної професійної діяльності в сучасному суспільстві.

У зв'язку із цим важливими напрямками вдосконалення управління професійно-технічними навчальними закладами (далі – ПТНЗ) є оновлення змісту професійного навчання, що забезпечує конкурентоспроможність випускника на ринку праці, упровадження державних стандартів, нових методик навчання, інноваційних технологій, нових форм і методів професійної підготовки учнів, зміцнення матеріально-технічної бази, відповідного законодавчого та нормативно-правового забезпечення, вдосконалення

механізму соціального партнерства з урахуванням вимог ринку праці й перспектив розвитку системи ПТО на державному та регіональному рівнях.

У цьому контексті потребує наукового дослідження питання обґрунтування, розробки та впровадження моделі управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ відповідно до вимог державних стандартів підготовки робітничих кадрів.

*Мета статті* – науково обґрунтувати модель управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітничих кадрів, проаналізувати структурні компоненти моделі, розкрити їх змістові характеристики та окреслити шляхи впровадження моделі в практичну діяльність ПТНЗ.

Для ефективного вирішення проблеми моделювання системи управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників, розкриття її внутрішньої будови можна висловити різні точки зору вчених на сутність та склад компонентів такої системи. Це пояснюється складністю й поліструктурністю означеного системного утворення, а також існуючими розбіжностями між думками дослідників про те, які компоненти (елементи) системи варто вважати основними, найбільш важливими.

Так, Л. Новікова відносить до таких елементів: цілі, виражені у вихідній концепції; діяльність, що забезпечує досягнення цільових орієнтирів; суб'єкт діяльності, що її організовує й бере участь у ній; народжені в діяльності та спілкуванні відносини, що інтегрують суб'єкт у деяку спільність; середовище системи, освоєне суб'єктом; управління, що забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему й розвиток цієї системи.

Й. Колесникова та Є. Баришников виділяють три компоненти й кілька їх складових, що, на думку вчених, відображають істотні особливості освітньої системи: ціннісно-сміслові ядро суб'єктів системи; просторово-часову структуру, що складається з індивідуальних, групових, колективних, фронтальних форм діяльності суб'єктів системи; координаційно-педагогічний компонент як сукупність функцій, методів і педагогічних технологій; управління розвитком системи [1].

З позиції системного підходу управління ПТНЗ можна визначити як процес цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівництва ПТНЗ) на об'єкт управління (учнів, інженерно-педагогічних працівників, батьків) з метою забезпечення високої якості навчально-виробничого процесу на основі впровадження державних стандартів підготовки робітників.

Відтак, система управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ являє собою сукупність двох взаємопов'язаних підсистем – управлінської та навчально-виробничої діяльності. Вони складаються з таких взаємопов'язаних компонентів: комплексу навчально-виробничих цілей, суб'єктів навчально-виробничого процесу, їхньої діяльності, спілкування, відносин, змісту й методів організації навчально-виробничого процесу та управління ним [2].



До теоретичних положень, які покладено в основу моделювання системи управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ, віднесено таке: положення про його цілеспрямованість; подібність моделі й об'єкта; системність моделі; єдність об'єктивного та суб'єктивного в моделюванні, пізнавальній і формувальній функціях моделювання. Зокрема, у наукових дослідженнях О. Дахина, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Лазарева, В. Маслова, В. Олійника, О. Орлова, В. Пикельної педагогічне моделювання засноване на вивченні сутності педагогічних закономірностей, психолого-педагогічних особливостей розвитку системи, аналізі наукових досліджень, формуванні власного досвіду й педагогічних умінь, виборі способів зображення та побудови моделі.

Ми розглядаємо модель як насичену змістом початкову конструкцію, що відображає в узагальненій формі структуру досліджуваного об'єкта, тобто його основні елементи та їх взаємодію. При цьому нами дотримано основний принцип – розмежування структури й функцій структурних елементів управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників.

З урахуванням зазначених особливостей розроблено теоретичну модель з певною структурою, змістом, чітко фіксованим зв'язком елементів, співвідношенням її внутрішніх компонентів і організаторських форм (див. рис.).

Метою моделі є створення багаторівневої, розгалуженої за напрямками діяльності та формами організації системи управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників. Специфічною ознакою нашої моделі як педагогічної системи є те, що об'єктом і суб'єктом її функціонування є управління, загальним результатом якого повинні стати: узгодження структурних компонентів об'єкта, оптимізація управлінських процесів, створення конкурентоспроможного навчально-виробничого середовища, підготовка конкурентоспроможних робітників з дотриманням вимог державних стандартів.

Відповідно до зазначеної вище мети сформульовано такі завдання: реалізація системоутворювальної управлінської функції ПТНЗ щодо організації навчально-виробничого процесу; визначення умов і критеріїв цілісності цього процесу; визначення структурно-функціональної будови управління навчально-виробничою діяльністю ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників; реалізація принципів безперервної освіти при сформованій структурі та змісті професійного навчання, на основі державних стандартів підготовки робітників.

Виходячи з наукових положень системного підходу в наведеній моделі, ми виділяємо шість компонентів: теоретико-методологічний, суб'єкт-об'єктний, цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний і оціночно-результативний.

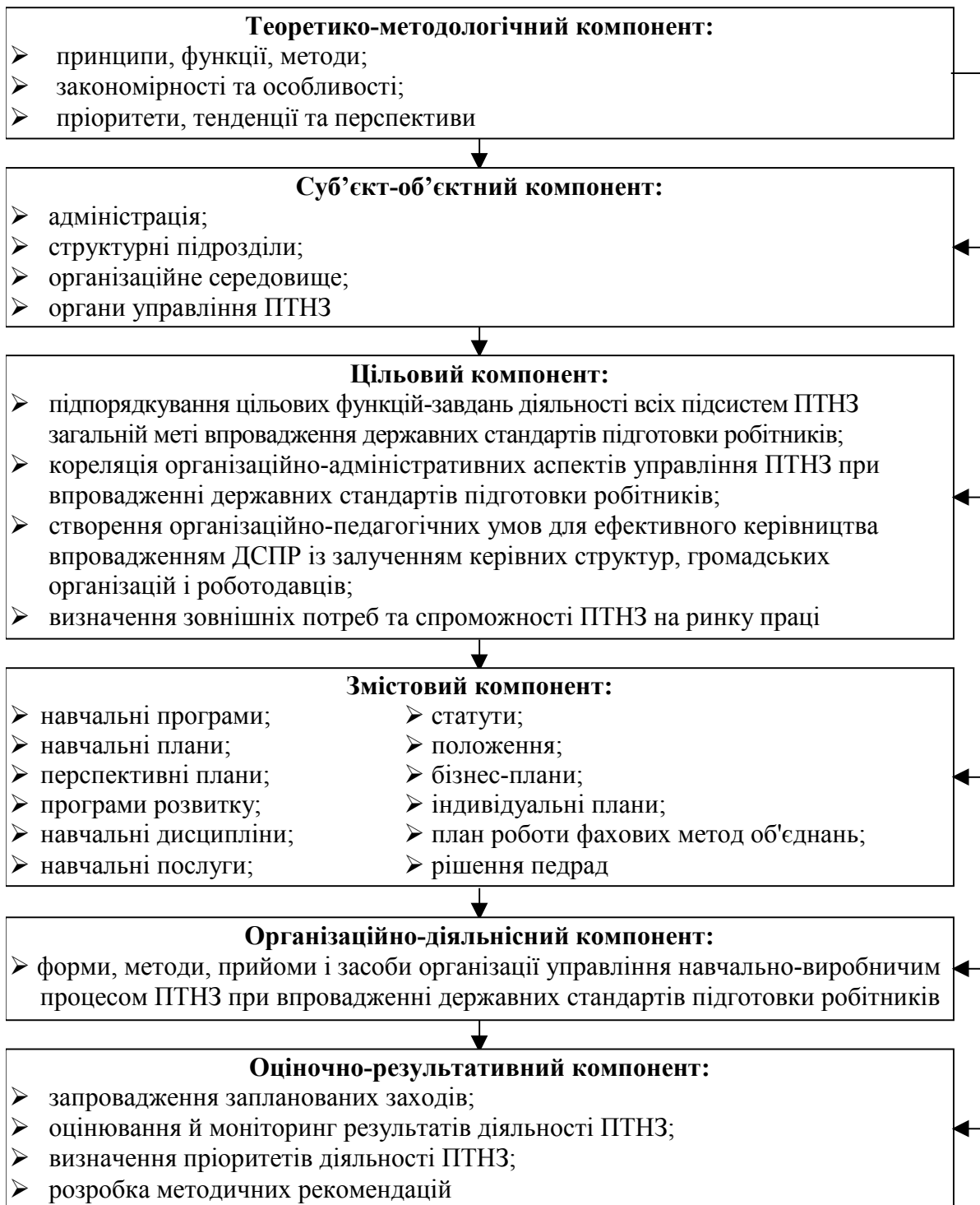


Рис. Модель управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників

У поданій моделі виокремлюються також елементи, які мають наскрізне значення в теорії і практиці соціального управління: мета діяльності, процес діяльності, результат діяльності.

Враховуючи те, що моделювання проводиться на трьох рівнях: методологічному, теоретичному та прикладному, – структура моделі управлін-

ня навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників має такі змістові характеристики:

1. На методологічному рівні модель включає концептуальні положення, що відображають принципи, закономірності, тенденції та цілі моделювання, понятійний апарат, наукові підходи до моделювання означених процесів.

2. На теоретичному рівні представлено суб'єкт-об'єктний регулятивний механізм управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників.

3. На прикладному рівні розкрито сутність технологій реалізації моделі управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників як сукупності методів, засобів та прийомів поетапного використання її структурних компонентів.

На основі аналізу літературних джерел встановлено, що теоретичними передумовами управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників є:

- тенденції зміни змісту й характеру праці робітників в умовах розвитку постіндустріального виробництва;
- взаємозв'язок процесів соціалізації та професіоналізації особи майбутнього робітника;
- педагогічні закономірності та принципи професійного навчання;
- системно-структурне обґрунтування управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ, розроблене в теорії та практиці менеджменту;
- обґрунтування цілісності процесу управління;
- теоретичні основи управління професійною освітою.

При цьому емпіричні дані, необхідні для моделювання управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників, були отримані в результаті експериментального дослідження особливостей зазначеного процесу в Чернівецькому вищому професійному училищі радіоелектроніки за такими професіями: оператора комп'ютерного набору, слюсаря-електромонтажника, токаря, а також аналізу результатів діяльності інших ПТНЗ та вивчення накопиченого досвіду підготовки майбутніх робітників за обраними професіями.

Створена модель ґрунтується на основних принципах організації навчально-виробничого процесу в ПТНЗ, які зумовлюють узгодженість організаційних норм, функцій управління, технологічних прийомів спільної діяльності учнів та інженерно-педагогічних працівників, побудованих на соціальній взаємодії, прагненні до партнерства й комунікації, з метою подолання суперечностей системи при впровадженні державних стандартів підготовки робітників.

До таких принципів відносимо:

- принцип функціональної структуризації, який відбиває внутрішню побудову управління навчальним закладом, що базується на ролі, місці,

функціях його структурних підрозділів, розкриває ієрархічні зв'язки в цій системі на всіх рівнях управління – від адміністрації до навчальної групи;

- принцип єдності централізму, колегіальності й колективності, який передбачає використання колективних форм керівництва (конференцій, загальних зборів, педагогічних рад, виробничих нарад), колегіальних форм управління (нарад при директорі, засідань представників громадських організацій, цехових комісій, методичних об'єднань) і відповідних форм персональної відповідальності учасників навчально-виховного процесу на основі чітко визначених функцій, прав, обов'язків, повноважень;

- принцип демократизації як співробітництва інженерно-педагогічних працівників та учнів у розв'язанні завдань їхньої життєдіяльності, усунення авторитарного стилю керівництва навчанням, утвердження форм, які сприяють формуванню демократичної культури особистості;

- принцип гуманізації відносин інженерно-педагогічних працівників та учнів, що спирається на сприйняття вихованця як вищої соціальної цінності, визначення його права на свободу, соціальний захист і вільний розвиток за умови забезпечення єдності вимог і поваги до особистості у процесі навчання й виховання;

- принцип психологізації навчально-виробничого процесу, що передбачає вивчення потреб та психофізичних особливостей учнів, індивідуальну інтерпретацію поведінки, емпатійне розуміння внутрішнього світу, мотивів навчання й емоцій вихованців;

- принцип творчої діяльності, самостійності учнів, що означає спрямування навчання на розвиток творчих сил особистості, свободи вибору рішень і реалізації ініціативи, перетворення навчання на продуктивну дію;

- принцип педагогічного прогнозування, що водночас є джерелом інформації про реальний та бажаний рівень навчально-виробничої роботи в ПТНЗ, яким має володіти керівник ПТНЗ.

Багатоаспектність порушеної проблеми дає змогу розглянути систему управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників як поліфункціональну (суб'єкт-об'єктну) систему, в якій в умовах об'єктивної реальності тісно переплітаються інтереси різних суспільних інститутів і соціальних груп:

- держави, яка визначає національні пріоритети в професійній освіті;

- адміністрації регіону, що визначає комплекс вимог, норм і правил, представлених для функціонування закладів професійно-технічної освіти;

- органів місцевого самоврядування, що доповнюють регіональний стандарт ПТО місцевими компонентами відповідно до характеру підприємств, умов ринку праці, потреб та інтересів особистості щодо вибору й реалізації професії;

- учасників навчально-виробничого процесу ПТНЗ (учнів, батьків, адміністрації й педагогів) [5].

За таких умов суб'єкт-об'єктний компонент характеризується структурною, функціональною та соціальною визначеністю й інтегративною цілісністю щодо забезпечення управлінських процесів на кожному з етапів реалізації представленої моделі.

Важливим аспектом забезпечення функціонування системи управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників, на наш погляд, є формулювання узгоджених цілей, які дадуть змогу керівництву вивести кінцеві результати для кожного напряму управлінської діяльності, визначити пріоритети та вчасно внести корективи з урахуванням стратегічних і тактичних можливостей навчального закладу.

З урахуванням зазначеного завданнями управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників виступають: пошук та обґрунтування умов для розвитку системи; аналіз розвитку системи й процесів; вичленування найбільш істотних характеристик складових системи; створення моделі управління, організації й забезпечення процесів, які приведуть до досягнення необхідних і бажаних результатів; координація та корекція системи, процесів і ситуацій.

Крім того, під час побудови моделі визначено характерні специфічні завдання управління, види діяльності, організаційні форми, системоутворювальні зв'язки та професійно-ділові вимоги до персоналу ПТНЗ. У нашому випадку до них належать організаційно-педагогічні умови, за яких управління системою управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників стає найбільш ефективним, а саме: суб'єкт управління системою управління орієнтується на доцільні критерії подальшого розвитку системи; управління системою управління здійснюється безупинно, якісно змінюючись від етапу до етапу; носієм змін, що відбуваються в системі управління, є, насамперед, педагогічний колектив; суб'єкт управління системою управління оптимізується, учасники навчально-виробничого процесу почувають себе творцями системи; відсутнє прагнення охопити всі етапи навчально-виробничого процесу однією ідеєю, правилом, нормою [4].

Змістовий компонент моделі включає навчальну складову підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ, основою якої є зміст і взаємозв'язок навчальних дисциплін, що забезпечують теоретичні та практичні аспекти підготовки робітничих кадрів на базі державних стандартів.

У цьому контексті план роботи на рік (річний план роботи) ПТНЗ є головним управлінським документом, який визначає тактику вирішення стратегічних завдань, що стоять перед педагогічним і виробничим колективами, при впровадженні державних стандартів. Він тісно пов'язаний з перспективним планом розвитку закладу, його проектами й прогностичними рішеннями, прийнятими на загальних зборах, конференціях та інших форумах. Відзначимо, що в річному плані конкретизуються положення Концепції "Модель управління навчально-виробничим процесом профе-

сійно-технічного навчального закладу при впровадженні державних стандартів підготовки робітників”, що визначають сьогодні основи діяльності закладу, а також методи, форми, засоби й час їх реалізації.

Відтак, навчальний план реалізує варіативно-модульний підхід щодо розробки навчально-програмної документації для підготовки робітників за групами професій з урахуванням державних стандартів підготовки робітників [6].

У зв'язку із цим формування поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій, етичних позицій, стилю трудової поведінки й інших особистісних характеристик у процесі професійного навчання майбутніх робітників стає одним з найважливіших критеріїв ефективності підготовки робітничих кадрів у системі ПТО.

Відповідно до цього структура навчального плану ПТНЗ включає: а) предмети, спільні для всіх професій робітників, що готуються в ПТНЗ; б) предмети, спільні для підготовки робітників для окремої галузі виробництва; в) предмети, що забезпечують професійну спеціалізацію за однією з професій, або професіями за суміщенням, що здобуваються в цьому ПТНЗ.

Розробка навчальних (базових) програм ПТНЗ із загальноосвітніх і загальнотехнічних предметів здійснюється на централізованій основі; програми зі спеціальних теоретичних предметів та виробничого навчання й виробничої практики розробляються на місцях працівниками ПТНЗ, узгоджуються з базовими підприємствами та затверджуються місцевими органами управління ПТО.

Нова структура навчальної програми теоретичного й виробничого навчання у ПТНЗ включає: 1) основний блок змісту, єдиний для всіх груп професій; 2) систему модулів (розділів), що відповідають професійній спеціалізації з урахуванням державних стандартів підготовки робітників.

За зазначеним вище алгоритмом змістовий компонент моделі має такі характерні риси:

- спрямований на вдосконалення процесу управління теоретичним і виробничим навчанням у ПТНЗ, прогнозування змін та вироблення стратегії розвитку закладу з урахуванням державних стандартів підготовки робітників;

- має яскраву інноваційну спрямованість, забезпечує системність і послідовність процесів упровадження державних стандартів підготовки робітників;

- оптимально використовує професіно-кваліфікаційний потенціал ПТНЗ;

- працює на місію ПТНЗ, створює імідж ПТНЗ на регіональному ринку праці;

- сприяє професійному становленню майбутніх робітників на основі впровадження державних стандартів.

Організаційно-діяльнісний компонент передбачає організаційно-методичні та техніко-технологічні аспекти управління підготовкою робітників. В умовах взаємопов'язаної реалізації всіх функцій управління ПТНЗ вони виконують інтегральну роль для забезпечення належного рівня навчально-виробничого процесу. У зазначеному контексті змістовий та організаційно-діяльнісний компоненти безпосередньо впливають на вибір форм, способів, засобів управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників і виступають серйозним теоретичним та методичним підґрунтям для розуміння сутності й особливостей означених процесів.

При цьому організаційна досконалість структури управління ПТНЗ забезпечується чітким визначенням загальних і окремих завдань, змісту й перспектив діяльності педагогічного колективу ПТНЗ з упровадження державних стандартів підготовки робітників, детальним визначенням відповідних посадових обов'язків кожного працівника, встановленням рівнів і ланок управління, їхньої залежності та співвідпорядкованості.

Система управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ доповнюється в процесі її реалізації рухливими матричними або проектними структурами, які дають змогу створити різні підструктури (творчі групи, проектні команди тощо) для розробки та впровадження нових навчальних планів і програм з урахуванням вимог підготовки робітників за державними стандартами.

Це сприяє децентралізації управління ПТНЗ, колегіальному прийняттю важливих рішень, моделюванню обов'язків і завдань членів колективу, створює додаткові можливості щодо залучення до співпраці інших ПТНЗ, громадських організацій, підприємств – замовників кваліфікованих робітників, спонсорів тощо.

За таких умов контрольна-корекційна діяльність ПТНЗ відрізняється впорядкованістю, плановістю, визначеністю щодо оцінки об'єктів та підбору методик контролю за результатами навчально-виробничого процесу на основі державних стандартів підготовки робітників.

Такі вимоги потребують оновлення основних функцій управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ, побудови рухливої структури вертикальних і горизонтальних зв'язків та їх взаємодії при впровадженні державних стандартів підготовки робітників, застосуванні нових форм адміністративно-розпорядчої й організаційно-методичної діяльності, запровадження рейтингової системи оцінювання, комп'ютерних програм і технологій; введення моніторингової системи дослідження об'єктів управління; диференціації змісту й форм професійної підготовки робітників з урахуванням державних стандартів.

Таким чином, критеріями раціональної структури системи управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників є: найменша кількість рівнів; чітке обмеження кола функцій та усунення дублювання між окремими рівнями; най-

менша кількість джерел подання й прийому розпоряджень, обіг та облік інформації.

На етапі реалізації оціночно-результативного компонента моделі визначено нові тенденції щодо формування нової методологічної парадигми управління ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників, а саме:

- стандартизація освітньо-професійної сфери;
- створення системної теоретичної бази для вивчення управлінських процесів у професійно-технічній освіті при впровадженні державних стандартів;
- аналіз системної природи функцій та специфіки управлінської й навчальної діяльності ПТНЗ в ринкових умовах;
- застосування наукових надбань теорії управління щодо розробки та реалізації педагогічної системи управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників;
- творчий підхід до вирішення професійно-освітніх і виховних завдань ПТНЗ щодо керівництва людьми в процесі професійної підготовки на базі державних стандартів;
- поєднання, взаємозв'язок, взаємодоповнення професійного й особистісного зростання учасників навчально-виробничого процесу ПТНЗ.

Крім того, розробка критеріїв і показників ефективності системи управління ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників дала можливість відмовитися від певних стереотипів та акцентувати увагу на специфічних особливостях зазначеного процесу, моделюючи сучасну систему професійної підготовки майбутніх робітників.

Основними шляхами впровадження моделі є: забезпечення умов для управління якістю підготовки робітничих кадрів у закладах професійно-технічної освіти; формування гнучкої системи підготовки робітничих кадрів з урахуванням державних стандартів, що задовольняють сучасні потреби суспільства в робітниках різних галузей; здійснення швидкої адаптації суб'єктів навчання до змінних умов та змісту професійної підготовки в ПТНЗ, тобто здатності майбутніх робітників до розширення, оновлення та поповнення знань у навчальній і виробничій діяльності.

Завдання керівників ПТНЗ при впровадженні запропонованої моделі передбачають таке:

- постійний аналіз стану управління навчально-виробничим процесом відповідно до вимог державних стандартів та ринкових засад економіки регіону;
- створення правових, організаційних, методичних і психологічних умов організації навчально-виробничого процесу із залученням різних інвесторів;
- входження до загальної (локальної) мережі Інтернет;



- формування ділового партнерського клімату в ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників;
- підготовку кваліфікованих робітничих кадрів для галузей та підприємств, що розвиваються в регіоні, з дотриманням державних стандартів.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити **висновок**, що за допомогою моделювання вдалося звести складні для практичного застосування елементи системи управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників до простих, зрозумілих, відчутних, що, у свою чергу, дало змогу поглибити теоретичне розуміння взаємозв'язку та взаємозалежності різних компонентів управління ПТНЗ і їх практичну реалізацію в нових соціально-економічних умовах професійної підготовки робітничих кадрів.

### **Література**

1. Сорока Г. Сучасні виховні системи та технології / Г. Сорока. – Х. : Ранок, 2002. – 128 с.
2. Управление образовательными системами : учеб. пособ. / [под ред. В.С. Кукушина]. – М. : Март, 2003. – 464 с.
3. Медведєв І.А. Призначення регіонального комплексу професійної освіти та шляхи його реформування / І.А. Медведєв // Збірник наукових праць. – Х., 2002. – С. 206.
4. Медведєв І.А. Шляхи реформування регіональної системи професійної освіти / І.А. Медведєв // Методологічні проблеми розвитку бізнес-освіти : матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. – Донецьк, 2001. – С. 197.
5. ТОВАЖНЯНСКИЙ Л.Л. Управленческие кадры и эффективность функционирования больших социальных систем / Л.Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ // Теория і практика управління соціальними системами : щоквартальний наук.-практ. журнал. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2003. – № 2. – С. 28.

ПОПОВ В.Д.

## **ВИЗНАЧЕННЯ СУТІ СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ**

У сучасних умовах розвитку суспільства особливо важливим стає формування соціально активної особистості з високим рівнем свідомості, зі сталою ієрархією цінностей, яка керується у своїй діяльності принципами моральності. Однак реалізація цього соціального запиту ускладнюється кризовими явищами в усіх сферах соціально-економічного життя країни та ослабленням виховної функції школи. Життєва безпорадність, соціальний песимізм, зневіра й байдужість до всього, шахрайство, насильство, грабіжництво, наркоманія, токсикоманія, проституція – це далеко не повний перелік тих асоціальних явищ, які характеризують теперішнє молодіжне середовище [5, с. 1]. Усе це негативно позначилося на моральному становленні молодого покоління, зміщенні акцентів в ієрархії моральних ціннос-

тей, призвело до деструктивних змін у поведінці школярів. Тому проблема морального виховання школярів набуває сьогодні особливої актуальності.

Моральна поведінка особистості значною мірою зумовлюється її ставленням до світу, себе, інших людей. Це вимагає визначення суті поняття “моральне ставлення”, визначення умов, методів, форм, засобів формування системи ставлень у процесі виховання.

Психологічному аспекту розвитку особистості в її зв'язку зі ставленнями до дійсності присвячені праці Б. Ананьєва, Л. Божович, М. Левітова, О. Леонтєва, В. М'ясищева, С. Рубінштейна та ін. Проблему виховання моральних ставлень, яка посідає одне із центральних місць у сучасній теорії виховання, вивчали М. Болдирєв, О. Богданова, І. Мар'єнко, В. Сухомлинський, Н. Щуркова та ін. Водночас погляди вчених на суть ставлень – однієї з базових дефініцій теорії виховання – досить різняться.

**Мета статті** – розкрити суть дефініції “ставлення особистості” на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень.

Проблема виховання завжди була пов'язана зі ставленням вихованця, адже основними елементами, з яких “складається” особистість, як слушно зазначає В. М'ясищев, є ставлення людини. Система ставлень людини до дійсності і складає її особистість. Основним об'єктом ставлень людини є інша людина й суспільство. Ставлення до людей має взаємний характер, це не ставлення суб'єкта до об'єкта, але взаємоставлення суб'єктів [11, с. 144].

У своїй педагогіці А.С. Макаренко, перш за все, спирався на психологію ставлень: “Оскільки ми маємо справу завжди зі ставленням, оскільки саме ставлення є справжнім об'єктом нашої педагогічної роботи, то перед нами завжди постає подвійний об'єкт – особистість і суспільство. Виключити особистість, ізолювати її, відірвати її зі ставлень цілковито неможливо, технічно неможливо...” [9, с. 573–574].

Найскладніші й найбільш динамічні ставлення людини до навколишнього світу виражаються й відбиваються в її психічній діяльності. Саме в людини її ставлення виступають у своїй найбільш своєрідній, багатогранній і складній формі. Спираючись на найбагатший індивідуальний і суспільно-історичний досвід, вони набувають свідомого характеру й виражаються не тільки в зовнішній поведінці, а й у внутрішньому світі людини, що утворився на основі цього досвіду [11, с. 142–143].

Ставлення людини в розвиненому вигляді являють собою інтегральну систему вибіркового свідомого зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, що впливають з усієї історії її розвитку та внутрішньо визначає її дії й переживання.

В. М'ясищев акцентує увагу на таких характерних рисах ставлень людини, як:

– інтегративність, оскільки людина ставиться до дійсності в цілому;

– системність зв'язків, тому що предмет або особа, до якої ставиться людина, “являє собою не подразник і навіть не сукупність подразників, а їх системну єдність”;

– наявність сенсу, адже “предмет, особа, будь-яка обставина являють собою не тільки сенсорну сукупність, а й мають певний сенс (так само, як і дії людини)” [11, с. 143].

Оскільки властивості об'єкта існують для всіх, а пов'язані з ними дії й переживання вибірково (за типом або індивідуально) відрізняються, вочевидь, що центр ваги, особливість переживання та дії лежить в індивіді, в людині як суб'єкті ставлень.

Психологи (Б. Ананьєв, В. М'ясищев та ін.) висловлювали думки про те, що ставлення перетворюються на риси характеру. Водночас В. М'ясищев, зазначає, що ставлення можуть набути стійкості, вираженості, великої значущості і, продовжуючи залишатися ставленнями, стають характерними для особистості.

Визначеність і стійкість характеру пов'язуються з визначеністю та стійкістю ставлень, але в той час, як низка рис характеру безпосередньо виражає ставлення (наприклад, принциповість, егоїзм, добросовісність), низка інших властивостей (наприклад, прямота, рішучість, цільність, вольові риси характеру) не являють собою власне ставлення. Проте й ці властивості пов'язані зі ставленнями людини та виражають спосіб їх виявлення [1].

Не можна також не відзначити, що властивості реакції людини, які виражають темперамент і характер, виявляються лише на рівні активних ставлень. Можна навіть сказати, що відсутність реакції на щось свідчить не стільки про темперамент чи характер, скільки про ставлення людини. Поведінка з малозначущих приводів має безпосередньо темпераментний характер, поведінка ж з серйозних приводів створює відповідальне ставлення й мобілізує всі духовні сили людини, у тому числі самовладання.

Для нас мають інтерес виокремлення В. М'ясищевим різних видів ставлення (або сторін) єдиного предметного ставлення, що визначається багатосторонньою можливістю реакцій людини та багатосторонністю об'єктів [11].

Перша сторона ставлення – потреби, яку ми розглядаємо як ставлення на рівні потреб, або потребнісне ставлення. На ранніх (примітивних) стадіях розвитку ставлення мають ще недиференційований характер.

У процесі розвитку виокремлюється друга сторона первинного двоєдиного ставлення – емоційне ставлення прив'язаності, любові, симпатії та їх протилежності – неприязні, ворожнечі, антипатії. Емоційна сторона ставлення, яскравим прикладом якої є любов і ворожнеча, відноситься в психології до категорії почуттів. Проте слід урахувати, що сфера почуттів (або емоцій) охоплює три різні з психологічної й фізіологічної сторони категорії понять: емоційні реакції, емоційні стани та емоційні ставлення. Останні й є значною мірою тим, що називається зазвичай почуттям.

На основі зазначених сторін (або видів) ставлень виникають інші види, що мають особливі генетичні корені й виступають у людини, завдяки високому розвитку її інтелекту, як відносно самостійні утворення. Сюди, передусім, слід віднести інтереси.

Положення щодо інтересу як ставлення спеціально досліджено В. Івановим, згодом інтерес як ставлення вивчали А. Архипов, Б. Теплов та ін. У працях Л. Божович, О. Лентьєва питання інтересу розглядаються в тісному зв'язку з проблемою мотивації поведінки. У роботі В. Іванова, як і в працях більшості дослідників (Л. Божович, В. Лозова, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.), проблема інтересу висвітлюється у зв'язку з навчанням, зокрема навчальними предметами. Проте у світлі сучасних завдань щодо виховання різнобічної особистості увагу дослідників мають привертати питання формування інтересу до різних видів життєдіяльності людини, тобто до виробничої, суспільно-політичної, громадської та інших видів діяльності, що, у свою чергу, вимагає залучення школярів у різноманітну позакласну діяльність.

Зусилля щодо навчальних обов'язків є частковою формою зусиль школяра, що впливають з відповідного ставлення до своїх повинностей, які характеризують його морально-правові ставлення. Відповідальне ставлення до своїх повинностей, формуючись у процесі взаємодії людей, виконання вимог батьків, учителів, начальників, переростає у внутрішні утворення, такі як обов'язок, совість.

Моральне формування особистості засновується не тільки на вимогах, а й на знанні взірців і на зіставленні своїх дій та вчинків зі взірцями, з оцінкою. Цей внутрішній процес приводить до оцінних ставлень, які визначають етичні, естетичні, юридичні та інші критерії вчинків і переживань людини.

Відповідно до формування етичних оцінок і пов'язаних із цим критикою себе та інших виникає вимогливість, або вимогливе ставлення до оточення й до себе самого. Звідси впливає особливий вид етичного ставлення до іншої людини – повага в позитивному випадку й нехтування або презирство в протилежному випадку. Значення цих явищ у всіх сферах життя, зокрема у сфері шкільних відносин між учнями, ставлень до вчителя, його авторитету не викликає сумніву.

Система вимог у сполученні зі знанням дійсності, особливо суспільної, формує переконання людини, які не тільки є уявленням про те, якою є дійсність, а й виражають, якою вона має бути. Відповідно до переконань формуються емоційні реакції та активна (вольова) готовність боротися за втілення в життя наявних переконань. Цим питанням значну увагу приділив А. Бодальов [3], у працях якого досліджувався процес формування ставлення учня до школи та колективу учнів, до вимог, що висувуються до нього, до своїх обов'язків як школяра, до окремих навчальних предметів. У цих роботах показано умови й перебіг формування в школярів вимог до відносин людей, ставлення до праці, себе, своїх обов'язків. Установлено

роль шкільного колективу в цьому процесі, виникнення нових ставлень, зокрема нових вимог на основі попередніх. Подано характеристику низки якостей учня: ініціативи, посидючості, наполегливості (або, навпаки, поверховості, нетерплячості, бездіяльності), що виражають рівень відповідального ставлення до праці й формуються у процесі безперервного тренування у виконанні вимог, які висуваються до учня (зокрема, тих, які він висуває собі сам).

Окремі сторони ставлень у молодшому підлітковому віці виявляються як риси характеру: самостійність, ініціативність, добросовісність, комунікабельність. У цьому періоді розвитку ставлення здебільшого характеризуються ситуативною мобільністю, легко змінюються контрастно під впливом неочікуваного емоційного стану. Характер і рівень розвитку ставлень визначаються в цьому віці вже не тільки дорослими (батьками, вчителями), як це було в молодшому шкільному віці.

Зміни в становищі дитини в шкільному віці сприяють як функціональному розвитку, так і збагаченню досвіду й різноманітності ставлень, новий момент – позасімейні обов'язки та обов'язкова навчальна праця. На нову сходинку підіймається управління своїми діями й структура ставлень, що визначається вимогами об'єктивної реальності.

**Висновки.** Ставлення як усвідомлені вибіркові зв'язки є продуктом індивідуального розвитку й виховання. Власне питання про виховання людини нерозривно пов'язане з формуванням її ставлень. Подальшого розвитку потребують технології виховання моральних ставлень молодого покоління в сучасній школі.

### **Література**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение: избр. труды / А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 422 с.
5. Гоян І.М. Психолого-педагогічні особливості розвитку моральної поведінки підлітків : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І.М. Гоян. – К., 1997. – 16 с.
6. Иванов В.Г. Основные положения теории интереса в свете проблемы отношений человека / В.Г. Иванов // Ученые записки ЛГУ. – 1956. – № 214.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : ИПЛ, 1975. – 302 с.
8. Лихачев Б.Т. Общие проблемы воспитания школьников : учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов / Б.Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1979. – 167 с.

9. Макаренко А.С. Эволюция и взрыв / А.С. Макаренко // Избранные пед. соч. : в 4 кн. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – Кн. 4. – С. 572–576.

10. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников : учеб. пособ. для пед. ин-тов / И.С. Марьенко. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.

11. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясищев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 142–155.

12. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 712 с.

14. Формирование нравственных отношений в учебной и внеклассной работе младших школьников : межвуз. сб. науч. трудов / [отв. ред. Ю.П. Сокольников]. – М., 1984. – 132 с.

15. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

РЕВЕНКО І.В.

## **ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ**

Одним з визначальних стратегічних принципів сучасної освітньої політики в Україні є гуманізація, в основі якої лежить визнання людини як найвищої соціальної цінності. Реформування освіти на засадах гуманізації передбачає забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, задоволення індивідуальних і суспільних освітніх потреб, створення умов для формування висококультурної особистості та виявлення творчих здібностей кожної людини. Але формування духовно багатой, творчої особистості неможливе без звернення до найбільшої культурно-історичної скарбниці людства – мистецтва, у художніх образах якого відтворені естетичні ідеї, що несуть у собі високий інтелектуальний та гуманістичний потенціал і сприяють духовному вдосконаленню людини. Тому одним з важливих завдань сучасної освіти є формування художньо-естетичної культури особистості, реалізація якого пов'язана із цілеспрямованою педагогічною діяльністю й потребує відповідної художньо-естетичної підготовки випускників вищих педагогічних навчальних закладів. Ці положення знайшли відображення в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), де зазначено, що система освіти має забезпечити: високу художньо-естетичну вихованість особистості; підготовку педагогів з високим рівнем загальної та професійної культури, здатних доцільно використовувати широкі надбання вітчизняної й світової художньої культури у своїй професійній діяльності.

Важливим фактором, що впливає на визначення пріоритетів у сфері реформ вищої освіти, є перехід суспільства до ринкової економіки та поява

ринку праці. Це зумовило розробку принципово нового підходу до підготовки педагогічних працівників як компетентних фахівців, здатних максимально реалізувати свій потенціал у професійній діяльності та конкурентоспроможних на ринку праці. Отже, проблема художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу є актуальною.

Теоретичні та методичні аспекти компетентнісного підходу до навчання досліджувало багато науковців: В. Байденко, Н. Бібик, С. Бондар, Т. Браже, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Єрмаков, О. Кононко, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пуховська, І. Родигіна, Д. Рум'янцева, О. Савченко, Т. Смагіна, Т. Сорочан, Л. Сохань, А. Хуторський, С. Шишов та ін. Деякі аспекти проблеми художньо-естетичної компетентності особистості розглядаються в контексті виховання художньо-естетичної культури студентської молоді, яка стала предметом ґрунтовних досліджень Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Падалки, Л. Рапацької, О. Рудницької, Т. Суислової, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін. В. Ковальчук, Ж. Озолія, В. Орлов, В. Радкевич та інші приділяли увагу розробці теоретичних та методичних засад використання мистецтва у формуванні професійної культури майбутніх учителів.

Аналіз наукових праць дав змогу зробити висновок про накопичення певного досвіду щодо проблеми підготовки майбутніх учителів до художньо-естетичного виховання школярів, але також вказує на її недостатню розробленість з позиції компетентнісного підходу. Зокрема, існує проблема визначення сутності та структури художньо-естетичної компетентності вчителя. Необхідність вирішення цієї проблеми, а також проблеми оцінки рівня професійної культури вчителів як передумови успішної реалізації завдань художньо-естетичного виховання зумовила потребу теоретичного осмислення такого явища, як художньо-естетична компетентність учителя.

**Мета статті** – розкрити сутність та структуру художньо-естетичної компетентності як показника розвиненої професійної культури вчителя.

Як свідчать дослідження вчених з аналізу сучасних світових тенденцій розвитку освіти [3; 4; 7], у багатьох країнах Європи та США відбір і впровадження ключових компетентностей стає пріоритетним методологічним та дидактичним завданням, вирішення якого суттєво впливає на конструювання державних освітніх стандартів, навчальних програм, методичного супроводу процесу навчання, систем оцінювання результатів освіти. Наявність компетентностей дає змогу практично оперувати набутими в процесі навчання знаннями, застосовувати їх упродовж усього життя.

Аналіз наукової літератури свідчить, що “компетентність” – досить складне багатозначне поняття, яке викликає широкі дискусії в науковому світі. Ми припускаємо, що визначення сутності художньо-естетичної компетентності вчителя стає можливим завдяки аналізу ключових понять “компетенція” та “компетентність”.

У тлумачних словниках поняття “компетенція” визначається як “коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, у яких ця особа має повноваження, знання, досвід” [9, с. 315], “коло питань, у яких хто-небудь добре обізнаний, коло чієїсь повноважень, прав” [8, с. 289]; щодо поняття “компетентність”, то воно розуміється як “володіння знаннями, які дають змогу судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку” або “володіння компетенціями, поінформованість, обізнаність, авторитетність” [9, с. 315]. У тлумачному словнику С. Ожегова поняття “компетентність” подано як ознака слова “компетентний”, тобто “обізнаний, авторитетний у якій-небудь галузі; який володіє компетенцією” [8, с. 289].

А. Хуторський розуміє під компетенцією “сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються щодо певного кола предметів, процесів і є необхідними для якісної продуктивної діяльності”; а компетентність розглядає як “володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмета діяльності” [11]. Учений підкреслює, що компетенція – це відчужена, попередньо задана вимога до освітньої підготовки особистості, а компетентність – вже набута її особистісна якість. Аналізуючи відмінності між поняттями “компетенція” та “компетентність”, І. Зимня [3] звертає увагу на те, що саме компетентність є актуальним проявом компетенції як “прихованого”, потенційного й визначає компетентність як інтелектуально та особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях. Отже, як бачимо з наведених визначень, компетенція є складником компетентності та виступає як певна норма або задана вимога до засвоєння особистістю сукупності знань, умінь і досвіду діяльності, а компетентність – це властивість, яка відображає результат оволодіння компетенцією.

Важливим внеском у розроблення компетентнісного підходу до проблем сучасної освіти вважається доробок Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади, якими було започатковано програму “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади” (скорочено “DeSeCo”). Експерти цієї програми розглядають компетентність як здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби. На думку експертів, до внутрішньої структури компетентності входять знання, пізнавальні та практичні уміння й навички, ставлення, емоції, цінності та етика, мотивація [10, с. 22].

Представниками Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕРС) було визначено три категорії ключових компетентностей з позиції холістичного (інтегративного) підходу: автономна дія (здатність захищати та піклуватися про відповідальність, права, інтереси та потреби інших, діяти з позиції громадянина, члена родини, споживача тощо; складати та реалізовувати плани й особистісні проекти, діяти в широкому кон-



тексті, тобто усвідомлювати особливості функціонування різних систем (контекстів), власну позицію в них); інтерактивне використання засобів (здатність застосовувати мову, символіку та тексти, які дають змогу взаємодіяти з іншими, використовувати знання та інформаційну грамотність); уміння функціонувати в гетерогенних групах (здатність успішно взаємодіяти з іншими, співпрацювати, конструктивно вирішувати конфлікти), що досягається в процесі полікультурного виховання [10, с. 23].

Процес спільного обговорення проблеми визначення компетентностей дав змогу кожній країні розробити власні класифікації на основі загальних рекомендацій. Так, педагоги Австрії розрізняють такі ключові компетентності, як предметна, особистісна, соціальна, методологічна. У деяких країнах уведено поняття “культурна компетентність”, що виявляється в сприянні розвитку творчості, інноваційного осмислення та підприємництва; підвищенні стандартів викладання й навчання; створенні оточення, яке сприяє інтеграції в життя суспільства тощо [4; 8].

Проблема компетентісного підходу до навчання є об'єктом підвищеної уваги як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. На підставі відбору ключових компетентностей в Австрії, Бельгії, Німеччині, Фінляндії та Нідерландах вітчизняними дослідниками (В. Андрущенко, В. Войтов, О. Локшина, О. Овчарук, М. Степко, П. Хобзей та ін.) [10] узагальнено класифікацію головних груп компетентностей, серед яких: соціальні компетентності, що пов'язані з оточенням, соціальною діяльністю особистості й виявляються в здатності до співпраці, активності, мобільності в різних соціальних умовах, у комунікативних навичках, у соціальних і громадянських цінностях та вміннях; мотиваційні компетентності, які відбивають внутрішню мотивацію, інтереси й індивідуальний вибір особистості, здатність до навчання, вміння досягати успіху в житті; функціональні компетентності, що пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом; поділяються на лінгвістичну компетентність, технічну та наукову компетентність, уміння використовувати джерела інформації для власного розвитку тощо.

Поняття “професійно-педагогічна компетентність” уперше уведено в науковий обіг Н. Кузьміною. На її думку, професійно-педагогічна компетентність складається з п'ятих складових: спеціальна і професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність у галузі формування знань, умінь в учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; диференціально-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; аутопсихологічна компетентність у галузі достоїнств і недоліків власної діяльності та особистості [5, с. 90]. Подібну класифікацію наводить І. Зимня, яка до складу професійної компетентності відносить: мотиваційний компонент (готовність до прояву компетентності); когнітивний компонент (володіння знаннями змісту компетентності); поведінковий компонент (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях);

ціннісно-смісловий компонент (ставлення до змісту компетентності та об'єкта її застосування); емоційно-вольовий компонент (регуляція процесу та результату прояву компетентності) [3]. Іншу позицію висловлює А. Маркова, яка в професійній компетентності вчителя виділяє два аспекти: процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування та особистість учителя) і результативний (навченість та вихованість) [6, с. 84]

Англійським дослідником Дж. Равеном доведено, що професійна компетентність необхідна для використання певної дії в певній предметній галузі та включає такі компоненти: вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, певні способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Натомість, канадські вчені (Є. Джилез, М. Леннон, Х. Мурей та ін.) вважають, що в структурі професійної компетентності вчителя доцільно розрізняти не лише змістову компетенцію (знання свого начального предмета), а й педагогічні знання та вміння, відбір ефективних методів викладання матеріалу, забезпечення зворотного зв'язку, вміння працювати з різними категоріями учнів [4, с. 12–13].

Структура професійно-педагогічної компетентності у сфері виховання була розроблена О. Дубасенюк, до складу цієї структури входять: компетентність у галузі теорії та методики виховного процесу; компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання провідним засобом навчання учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивацій, здібностей, спрямованості учнів; аутопсихологічна компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності та особистості [2, с. 12].

Отже, на підставі аналізу наукових підходів до розуміння феномену компетентності можемо визначити художньо-естетичну компетентність вчителя як обізнаність у галузі мистецтва, прагнення та здатність реалізувати на практиці свій художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності. Під художньо-естетичним потенціалом розуміємо: певний обсяг культурно-історичних та художньо-естетичних знань; уміння та навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту тощо. Художньо-естетична компетентність учителя також передбачає глибоке знання педагогом сучасних проблем педагогіки, музичної педагогіки, психології, мистецтвознавства та методики художньо-естетичного виховання, а також уміння застосовувати ці знання в практичній діяльності.

Показниками художньо-естетичної компетентності вчителя можуть виступати якості, що відображають особистісну, соціальну, мотиваційну, емоційно-вольову та поведінкову складові професійної компетентності, серед них: свідоме й активне естетичне ставлення до дійсності, моральна стійкість, естетичні ціннісні орієнтації, художньо-творчі здібності, художньо-образне та асоціативне мислення, професійна самостійність, організа-

торські й лідерські здібності, прагнення до професійного зростання, самовдосконалення, високої якості продукту своєї діяльності. Обов'язковою ознакою художньо-естетичної компетентності учителя також виступає вміння співвіднести наявний досвід із цілями, умовами та способами художньо-педагогічної діяльності.

У визначенні структури художньо-естетичної компетентності вчителя ми поділяємо точку зору Л.М. Масол [7], відповідно до якої компетентності, що формуються в процесі мистецької освіти, розділені на три групи: особистісні, соціальні, функціональні.

Групу особистісних компетентностей розподілено на: загальнокультурні (ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні, культуротворчі, культурно-дозвіллеві); спеціальні або художньо-естетичні (мистецький тезаурус, ментальний естетичний досвід, художньо-творчі здібності, художньо-образне мислення, естетичне ставлення).

Функціональні компетентності: предметні (музичні, образотворчі, театральні, хореографічні тощо); міжпредметні – галузеві (художньо-естетичні) та міжгалузеві (художньо-гуманітарні); метапредметні (загальнонавчальні) – інформаційно-пізнавальні (здатність до пошуку та оперування художньою інформацією), саморегуляція (уміння організувати та контролювати власну художню діяльність, здатність до самовдосконалення шляхом мистецької самоосвіти та самовиховання).

Соціальні компетентності: комунікативні (здатність до спілкування з приводу мистецтва, естетичних цінностей); соціально-практичні (здатність до співпраці у сфері мистецтва, до роботи в команді).

Вважаємо доцільним доповнити цю класифікацію мотиваційними компетентностями, що виявляються в художніх інтересах, креативному мисленні, бажанні втілювати естетичні ідеали, прагненні до художньо-естетичного розвитку, високої якості результатів художньо-творчої діяльності.

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури щодо професійної компетентності вчителя можна констатувати, що дослідники вивчають цей феномен переважно у зв'язку з професійною культурою вчителя, його педагогічною майстерністю. Професійна культура вчителя органічно пов'язана з творчістю, естетичним баченням результатів своєї праці. Розвиток високої професійної культури стає можливим лише в тому разі, коли під час підготовки майбутніх учителів реалізується творча самостійність та активна життєва позиція, які є важливою ознакою художньо-естетичної компетентності вчителя. Художньо-естетичні знання й досвід учителя, розвинені художньо-естетичні якості, такі як художньо-творче мислення, художньо-естетичні почуття та смак, естетичне сприймання дійсності, значно впливають на рівень загальної культури, гармонійний інтелектуальний, моральний та естетичний розвиток, загальнокультурну ерудицію й компетентність (широта знань, уміння їх ефективно застосовувати у своїй діяль-

ності), педагогічну майстерність, здатність творчо мислити та приймати нетрадиційні рішення, які є складовими професійної культури вчителя.

**Висновки.** Отже, аналіз та узагальнення досвіду вітчизняних і зарубіжних учених дав змогу з'ясувати сутність художньо-естетичної компетентності вчителя, яка виявляється в його знаннях у галузі мистецтва, умінні орієнтуватися в розмаїтті художніх цінностей, досвіді використання потенціалу можливостей мистецтва в усіх сферах своєї професійної діяльності. Головними складниками структури художньо-естетичної компетентності вчителя є особистісні, соціальні, функціональні та мотиваційні компетентності.

Подальшого вивчення потребують питання розробки технологій формування художньо-естетичної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

### **Література**

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття / Віктор Андрущенко, Володимир Бондар // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 17–23.

2. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Эйдос. – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

4. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / [О.О. Біла, Т.Р. Гуменникова, Я.В. Кічук та ін.]. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.

5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

6. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–86.

7. Масол Л.М. Компетентнісно-орієнтований підхід до загальної мистецької освіти / Л.М. Масол // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2006. – № 2. – С. 25–31.

8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // Российская академия наук / Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

9. Словарь иностранных слов / [под ред. И.В. Лехина, С.М. Лошкиной, Ф.Н. Петрова, Л.С. Шаумяна]. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – 784 с.

10. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

СУЩЕНКО Л.О.

### **НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

У зв'язку зі змінами в суспільстві кінця ХХ – початку ХХІ ст. особливе місце посідає перехід до нової системи суспільних відносин, заснованої на цінності кожної людини. Суспільство висуває нові вимоги до особистості, детермінуючи той набір її життєвих стратегій і якостей, що дасть їй змогу максимально реалізувати свій потенціал.

Безумовним є те, що ці тенденції конкретизуються в різних сферах життєдіяльності суспільства. Активні зміни відбуваються в економіці, політиці, культурі, освіті. Однак загальною тенденцією є затребуваність індивідуальності, особистості як унікального поєднання цілого ряду якостей, здатної поряд зі стандартними схемами реалізувати у своїй соціальній практиці творчі стратегії. У результаті об'єктивною стає потреба в пошуку ефективних механізмів розвитку творчого потенціалу особистості.

Формування й розвиток творчого потенціалу й підвищення активності особистості пов'язані з функціонуванням соціальних інститутів, особливе місце серед яких посідає освіта. Від цього інституту залежать можливості здобуття знання, саморозвитку, самодіяльності, актуалізації інтелектуального потенціалу майбутнього фахівця.

Сучасна освіта значною мірою змінила свою мету та принципи функціонування. Іншою стає його ціннісна спрямованість, трансформується зміст. У сучасних умовах одним із завдань української системи вищої освіти є поєднання її “форматів” з вимогами суспільства, подолання суперечності між замовленням на творчість з боку суспільства, творчою природою особистості та реальним вираженням творчих можливостей студентів.

Основним завданням подальшого розвитку вищої освіти виступає не стільки надання студентам максимуму наукової інформації, скільки формування здібностей до творчого мислення. Нова концепція вищої освіти передбачає формування в студентів уміння самостійно, цілеспрямовано й відповідально вчитися. Створення у вищому навчальному закладі необхідних умов для розвитку в студентів творчих здібностей, виховання особистості, здатної до саморозвитку як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності є пріоритетним напрямом розвитку освіти.

Значний потенціал у вирішенні означених завдань належить науково-дослідній роботі, що може розглядатися як один із засобів розвитку творчого потенціалу особистості студента в умовах сучасності, що в цілому буде сприяти якісному розвитку українського суспільства.

Динаміка суспільного розвитку висуває нові вимоги до змісту й обсягу різних видів діяльності студентів під час їхнього навчання у вищому навчальному закладі. Слід визнати, що сьогодні науково-дослідна робота в ньому частіше розглядається як відокремлена від інших напрямів діяльності студентів. Саме тому, на відміну від навчальної, вона охоплює лише частину тих, хто навчається у ВНЗ. Беручи до уваги потенціал науково-дослідної роботи у формуванні особистості майбутнього фахівця відповідно до вимог сучасного ринку праці та суспільства, головним завданням, на наш погляд, повинно стати розповсюдження впливу науково-дослідної роботи як механізму розвитку та реалізації творчого потенціалу на кожного студента.

Не можна нехтувати тим фактом, що у вітчизняній вищій школі зберігається тенденція, відповідно до якої оцінка результатів діяльності студента домінує над оцінкою його потенціалу. У результаті система вузівських заходів спрямовується переважно на досягнення студентами певного результату, а не на розвиток потенціалу кожного студента, що звужує можливості впливу ВНЗ на розвиток особистості студента.

Слід зазначити, що в умовах навчання у вищій школі оцінка розвиненості творчого потенціалу особистості студента засобами науково-дослідної роботи здійснюється інтуїтивно.

Відправною точкою аналізу цього кола питань є праці К.А. Абульханової-Славської, В.С. Біблера, Д.Б. Богоявленської, М.С. Кагана, Я.А. Пономарьова, О.К. Тихомирова, В.Є. Хмелька, О.К. Чаплигіна, А.Т. Шуміліна, М.Г. Ярошевського та інших авторів, присвячені питанням творчості особистості. О.О. Якуба, І.Д. Ковальова, І.Ю. Білохвостикова досліджують питання сутності людської активності в творчому процесі, соціально-психологічні основи творчості.

Як одна з необхідних умов становлення майбутніх фахівців творчість висвітлена в працях В.А. Сластьоніна, Є.Н. Шиянова. Різні форми й методи залучення майбутніх фахівців до творчої навчальної діяльності представлені в працях В.І. Андрєєва, С.Н. Архангельського, Ю.Н. Кулюткіна.

Науково-дослідну роботу студентів як елемент підготовки майбутніх фахівців розглядають З.Ф. Єсарєва, Н.М. Яковлева; проблеми проведення досліджень студентами – І.Л. Дагіте, М.В. Ковальова; особливості організації науково-дослідної роботи студентів – В.М. Сіденко, В.В. Шевченко; прикладне вивчення проблеми – Л.Г. Квіткіна, П.Ф. Кравчук; місце й роль наукових досліджень студентів у системі вищої освіти – Л.Ф. Авдєєва; можливості науково-дослідної й навчально-дослідної роботи – Ф.Р. Філіппов і В.Н. Шостаковський. Досліджується також сама наукова діяльність ВНЗ,

її специфіка, види (Ю.В. Васильєв, Ф.Н. Волков, Г.А. Засобіна), система організації й управління університетською наукою (В.І. Марєєв) [7].

Аналіз наукових праць показує, що на сьогодні накопичений значний теоретичний матеріал, що дає змогу розробляти й упроваджувати різні технології розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців засобами науково-дослідної роботи. Але виникає гостра потреба в цілісному уявленні про систему розвитку творчого потенціалу студента засобами науково-дослідної роботи.

Отже, стає очевидним, що, незважаючи на численні праці, присвячені проблемам творчості, спеціального дослідження потребують механізми розвитку творчої активності в цілому й науково-дослідної зокрема, відсутні досить чіткі уявлення про критерії науково-дослідної активності особистості.

**Мета статті** – розкрити ефективні умови, форми й методи роботи ВНЗ, спрямовані на формування в майбутніх фахівців пізнавального інтересу до науки в процесі науково-дослідної діяльності.

Н.В. Бордовська відзначає: “Науково-дослідна діяльність – один з видів діяльності педагога, спрямований на пізнання й перетворення педагогічної реальності на основі досягнень педагогічної науки й застосування наукових методів; результатом цієї діяльності є одержання нового педагогічного знання та досвіду й розвиток методологічної культури педагога-дослідника” [1].

Виходячи із цього визначення, ми розуміємо науково-дослідну діяльність студентів як процес професійного становлення особистості майбутнього фахівця, що розвиває здібності до наукового дослідження; самостійності, ініціативи в навчанні, умінь і навичок індивідуального й колективного розв’язання професійних завдань. Особливістю процесу науково-дослідної діяльності (далі – НДД) студентів є індивідуальний підхід до творчої самореалізації кожного.

Серед сучасних тенденцій, позначених нами в системі підготовки студентів ВНЗ до науково-дослідної роботи, можна виділити те, що її якість обґрунтовано пов’язується з орієнтацією на формування такої особистості студента, яка готова була б звернути свої сили на розвиток науки, усвідомлюючи свої можливості, зробити серйозний внесок у зміну існуючих порядків у конкретній професійній галузі. На наш погляд, організація наукових досліджень студентів ВНЗ повинна відповідати актуальним завданням і потребам сьогодення.

Розкриття професійно-дослідної діяльності майбутнього фахівця, яку він здійснює, заснована на спостереженні, аналізі, побудові й реалізації гіпотез, експериментуванні, тобто, по суті, глибоко креативна.

Перелік дослідницьких умінь сучасного фахівця будь-якого профілю включає:

- здатності орієнтуватися в потоці наукової інформації;
- здатності до освоєння перспективних технологій, що постійно розвиваються та оновлюються;

- уміння оцінювати й вибирати альтернативні та варіативні програми, створювати на їхній основі власні авторські програми;
- уміння вивчати й застосовувати ефективний досвід інших колег.

Сьогодні суспільству вкрай необхідні фахівці з таким особистісним потенціалом, які творчо підходили б до розв'язання будь-якого професійного завдання.

Науково-дослідна діяльність має свою яскраву специфіку, свої завдання й супроводжує майбутнього фахівця протягом усіх років навчання у ВНЗ. Розглядаючи науково-дослідну діяльність студентів та її можливості як складової професійного розвитку студента, слід окремо зробити акцент на питаннях про її процесуальні характеристики, тобто про виділення різних етапів поступового ускладнення завдань формування дослідницької компетенції майбутнього спеціаліста. Слід зазначити, що ускладнення й поглиблення професійного розвитку студентів зумовлено двома його рівнями.

З одного боку, це рівень освоєння майбутньої професійної кваліфікації в рамках стандартизованих професійних освітніх програм, з іншого – рівень активного поетапного включення студентів у науково-дослідну діяльність нерегламентованого характеру на основі індивідуальних програм їх просування до дослідницької компетенції в позааудиторний час.

Відповідно, назріває проблема диференціації завдань включеності студентів у науково-дослідну діяльність. Після закінчення ВНЗ можна чекати досягнення відповідності підготовленого фахівця критерію “професійно-дослідницька компетенція”, який може бути вимірний за допомогою певних показників.

Виконання цього завдання вимагає конкретизації комплексу “знання, уміння, навички”, участі студентів у науково-дослідній діяльності.

У загальному значенні знання – це результат пізнання об'єктивного світу, тобто колективний досвід людства, узятий в узагальненій формі.

Мова йде про знання студентів у галузі діяльності пізнання. Сюди входить цілий комплекс обізнаності студентів про дослідження як самостійний вид діяльності людини; про саму науку та її потенціал як рушій-людської цивілізації взагалі й умови розвитку професійної діяльності в кожній окремій галузі. У нашому випадку йдеться про розширення діапазону знань студентів про науково-дослідну діяльність як аспекту професійної діяльності.

Іншим компонентом дослідницької компетенції студента виступають уміння в галузі науково-дослідної діяльності.

Визначаючи поняття “вміння” в загальнопедагогічному контексті, ми розглядаємо наявність здатності в будь-якій ситуації свідомого виконання дії, пов'язаного з мотиваційною й емоційною сферами діяльності. Уміння – складне структурне утворення, що включає почуттєві, інтелектуальні, волевільні, творчі, емоційні якості особистості, які забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в мінливих умовах її перебігу [5].



Іншим рівнем творчої самореалізації студента ВНЗ може також виступати поглиблене, проблемно-дослідне вивчення будь-якої дисципліни ВНЗ, особливо дисциплін спеціального циклу на рівні проведення самостійного дослідження з можливими практичними виходами.

Особливе місце в розвитку творчого потенціалу студентів ВНЗ посідає завдання формування навичок науково-дослідної діяльності.

У більш широкому значенні навички є специфічними компонентами вміння. Наявність тих або інших навичок свідчить про досить високий рівень освоєння діяльності в її практичних характеристиках, що сприяють знаходженню все більш складної компетентності в майбутній професії, включаючи її творчий компонент.

Навички студентів у галузі НДД передбачають розвиток їх підготовленості до виконання творчих дій при розв'язанні різноманітних дослідних завдань: на рівні планування дослідження, збору інформації, її обробки, фіксування проміжних і підсумкових результатів дослідної роботи; упевненого використання отриманих результатів у практичній роботі.

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що саме сформованість навичок студентів у галузі науково-дослідної діяльності слід вважати основним показником ефективності їх участі в цій діяльності.

Подальша конкретизація процесу розвитку особистості майбутнього фахівця, його науково-дослідної компетенції пов'язана з визначенням програми розвитку відповідних знань, умінь і навичок на кожному з вищевиділених рівнів організації науково-дослідної діяльності в умовах їхньої професійної підготовки у ВНЗ: на рівні навчально-дослідної роботи (обов'язкової, регламентованої навчальним планом і програмами) і рівні організації позааудиторної діяльності (нерегламентованої). Розглянемо можливість програмування зростання науково-дослідної компетенції студентів більш детально в рамках виділених напрямів.

Перший рівень – навчально-дослідна робота – вносить творчу складову в заняття за навчальним планом, при цьому враховуються індивідуальні вподобання й наукові інтереси.

Виконання навчально-дослідної роботи має на меті:

- прищепити кожному студентові систематичні навички виконання теоретичних та експериментальних науково-дослідних робіт;
- забезпечити міцне й глибоке засвоєння знань зі спеціальних і суміжних дисциплін;
- розвивати в студентів творче, аналітичне мислення, розширювати теоретичний кругозір;
- виробляти вміння застосовувати теоретичні знання для розв'язання конкретних практичних завдань;
- формувати в студентів потреби й уміння самостійно поповнювати свої знання за фахом;
- розширювати знання студентів з основних для цієї спеціальності напрямів педагогічної науки;

– розвивати високі ділові й моральні якості, культуру, сприяти формуванню особистості.

Другий рівень – розвиток науково-пошукової компетенції студентів – є компонентом, що доповнює, процес їхнього професійно-творчого розвитку в позааудиторний час, сприяючи творчій самореалізації особистості згідно з її індивідуальними можливостями. На цьому рівні можна виділити дві форми включення студентів у НДД:

- науково-дослідна діяльність, що доповнює навчальний процес;
- науково-дослідна діяльність, що здійснюється паралельно навчальному процесу.

Наукова діяльність, що доповнює навчальний процес, передбачає залучення студентів до участі в роботі наукових конференцій і семінарів, олімпіад та конкурсів тощо. Така діяльність організується відповідними кафедрами й спеціально створеними організаційними комітетами із залученням студентів.

Дослідна робота, паралельна навчальному процесу, здійснюється за допомогою таких форм:

- робота гуртків молодих науковців, дослідницьких груп, що вивчають проблеми, пов'язані з науковими інтересами;
- участь у міжнародних пошукових програмах;
- зустрічі студентів з провідними спеціалістами, ученими-педагогами України, Росії та зарубіжних країн;
- участь у роботі міжнародних, всеукраїнських, регіональних, міжвузівських, загальновузівських наукових конференціях, семінарах, читаннях тощо;
- участь студентів у конкурсах на кращу наукову студентську роботу [1].

Мета роботи студентів у наукових гуртках полягає в поглибленому оволодінні різними навчальними дисциплінами, розробці певних наукових проблем, розв'язанні практичних питань тощо. Основним завданням включення студентів у виконання індивідуальних досліджень є розвиток наукових здібностей і навичок студентів.

**Висновки.** Таким чином, сформованість навичок студентів у галузі НДД слід вважати основним показником ефективності їх участі в цій діяльності. Результативність цього процесу вимагає чіткого визначення складу студентами навичок у галузі НДД: загальнонаукової; інноваційної й педагогічної діяльності; передачі творчих способів діяльності один одному; креативної активності в розробці соціальних проектів.

### **Література**

1. Биштова Э.А. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор профессионального развития студентов [Электронный ресурс] / Э.А. Биштова. – Режим доступа: [ftp://lib.herzen.spb.ru/text/bishtova\\_20\\_49\\_253\\_257.pdf](ftp://lib.herzen.spb.ru/text/bishtova_20_49_253_257.pdf).

2. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001.

3. Кремінь В.Г. Вища освіта в Україні / В.Г. Кремінь, С.М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – С. 285–287.

4. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. / О.В. Крушельницька. – К. : Кондор, 2003. – 192 с.

5. Марквард К.Г. З метою активізації пізнавальної діяльності студентів / К.М. Марквард // Вестн. высш. шк. – 1997. – № 10. – С. 23–30.

6. Науково-дослідницька робота студентів в Національній юридичній академії України ім. Ярослава Мудрого : доповідь ректора Національної юридичної академії України ім. Ярослава Мудрого В.Я. Тація. – Х., 2008. – С. 45–46.

7. Овакімян О.С. Науково-дослідна робота як ресурс розвитку творчого потенціалу особистості студента : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / О.С. Овакімян ; Харків. нац. ун-т внутрішніх справ. – Х., 2005. – 20 с.

8. П'ятницька-Позднякова І.С. Основи наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / І.С. П'ятницька-Позднякова. – К., 2003. – 116 с.

СУЩЕНКО Т.І.

## **СИСТЕМНО-ЦІЛЬОВЕ УПРАВЛІННЯ ПОЗАШКІЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ, ПОЗАШКІЛЬНИМ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЦЕСОМ**

Державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, а також організаційні, освітні та виховні засади визначає Закон України “Про освіту”, Закон України “Про позашкільну освіту”, Закон України “Про охорону дитинства”, Положення про позашкільний навчальний заклад тощо [1].

Останнім часом у формування теоретичної концептуальної бази позашкільної освіти як керованої системи та позакласної виховної роботи в Україні зробили внесок праці А. Алексюка, Н. Антонової, Л. Балясної, І. Беха, В. Береки, О. Биковської, П. Блонського, С. Вагнер, В. Вербицького, В. Вентцеля, В. Войчук, В. Глазиріної, С. Гончаренка, І. Єрмакова, І. Іванова, А. Ізвекової, О. Киричука, М. Коваль, Н. Крупської, М. Наказного, Г. Костюка, Б. Кобзаря, В. Ликова, О. Литовченко, В. Мадзігона, Є. Мединського, І. Мельникової, Н. Морозової, Р. Науменко, Н. Ничкало, Г. Пустовіта, В. Редіної, В. Рибалка, О. Савченко, А. Свасьєва, А. Сиротенка, О. Сухо-млинської, Н. Харінко, Т. Цвірової, С. Шацького, М. Ярмаченка та ін.

Важливо передбачити нові прогресивні та перспективні можливості управління позашкільям щодо його ролі й розвивального впливу на оновлення всіх сфер життя дитинства.

*Мета статті* – довести, що позашкільні заклади за доцільного управління можуть стати найсприятливішим середовищем для повноцінного всебічного розвитку й відпочинку, розв’язання необхідних життєво значущих проблем дітей України.

Створення розгалуженої системи соціально-педагогічної позашкільної діяльності в умовах дозвілля набуває особливого значення й гостроти.

Розумне поєднання шкільної й позашкільної виховної стратегії означає початок якісно нового, цілісного підходу до створення особистості максимальних умов повноцінної творчої життєдіяльності в єдиному процесі безперервної освіти, а тому має велике майбутнє. Єдність, співробітництво і взаємодія здійснюються на основі спільної зацікавленості: практична діяльність, яку дитина виконує в позашкільному закладі, стимулює її пізнавальну активність у школі, вимагає наявності теоретичних знань, а навчання в школі передбачає таку діяльність, у процесі якої учень переконується в правдивості й істинності теоретичних знань. Такий взаємозв’язок необхідний на всіх етапах виховання всебічно розвинутої особистості, який здійснюється за принципом “вертикальної наступності” на всьому шляху безперервної освіти.

Отже, позашкільні заклади в сучасній соціально-економічній ситуації за певних умов можуть стати для дітей:

- виборчими інститутами повноцінної творчої життєдіяльності й розвитку індивідуальної обдарованості;
- центром культурного дозвілля й поліпшення психологічного здоров’я; зняття напруження типового шкільного життя;
- школою самостворення й управління виконанням реальних життєвих ролей, за допомогою яких діти не готуються до життя, а повсякденно беруть участь у ньому, де можна, наприклад, відремонтувати свій велосипед чи двигун мотоцикла, отримати консультацію про те, як поводитись з комп’ютером чи з мобільним телефоном, скористатися швейною машинкою, навчитися культури спілкування, вміння чесно заробляти гроші, набути навичок швидкочитання, розв’язання доступних і захопливих науково-дослідних завдань, закріпити свої здібності в техніці, спорті тощо, тобто всього того, що цікавить і що потрібно в житті;
- місцем вибору життєвого шляху, накреслення особистих планів і цілей, набуття досвіду їх здійснення;
- нарешті, місцем порятунку від самотності, занедбаності й байдужості дорослих, виправлення важких людей.

Таку роль, на жаль, виконують не всі осередки позашкільного виховання. Аналіз існуючої практики свідчить про те, що суспільство та школа ще не зуміли скористатися багатими виховними можливостями сучасних позашкільних закладів, у результаті збільшується кількість невдах, залишаються нереалізованими тисячі дитячих талантів і обдаровань.

Неодноразово доводилось бачити багаті в матеріальному відношенні позашкільні заклади, просторі, гарно оформлені, але порожні. У них пра-

цюють люди, які не здатні зробити ці позашкільні установи радісними й конче потрібними для дітей.

Відсутність не тільки матеріальних умов, а й невміння педагогів знайти дітям місце в соціальних програмах породжують формалізм і в позашкільній роботі.

Перетворити позашкільля України на храм дитячої мрії й щасливого творчого самоствердження – найважливіше завдання в позашкільного педагогічного процесу, і позашкільної педагогіки. Саме ці питання є предметом нашого наукового пошуку.

Нове положення про позашкільний навчально-виховний заклад України як установу, призначену дати дітям і юнацтву додаткову освіту, забезпечити потреби у творчій самореалізації й організації змістовного дозвілля, передбачає різні рівні формування творчої особистості і її гармонійного розвитку залежно від соціально-педагогічної ситуації, особливостей індивідуального розвитку, інтересів самої дитини та її батьків, що вимагає дійсно гуманного ставлення до особистості дитини, побудови позашкільного педагогічного процесу на визнанні її самобутності й самоцінності, за особливими законами *позашкільної педагогіки*.

Законодавче закріплення нового статусу позашкільної освіти як складової системи освіти зумовлює вироблення й реалізацію нового, цілісного підходу до позашкільля, нової змістової моделі позашкільних навчальних закладів [2].

Нами здійснено спробу розв'язати ці питання на основі авторської концептуальної позиції, яка полягає в такому: **оптимальність педагогічного впливу позашкільних закладів будь-якого профілю на всебічний розвиток дітей забезпечується завдяки взаємному духовному збагаченню педагогів і дітей, створенню психологічно сприятливого клімату навчальних відносин, високого рівня діалогічної культури та інтелектуальної співтворчості.**

Головний недолік традиційної системи управління педагогічним процесом полягає в декларативності його структури, відсутності пріоритетної мети й виважених заходів з її забезпечення. Мета визначалась згідно з постановами та інструкціями, була занадто загальною, абстрактною й малозрозумілою. Тому решта ланок управління не були пов'язані між собою, плани, що склалися на рік, залишались маловідомими для основної маси співробітників і рідко допомагали в роботі навіть тим, хто їх складав. Глибокого педагогічного аналізу результатів роботи без виваженої мети не можна було навіть передбачити. Організація педагогічного процесу мала вузькопрофільний характер. Кінцевий результат і оцінка роботи педагогів визначались кількістю одержаних медалей, рекордів і грамот, а не поглибленою педагогічною роботою з дітьми. Навіть антиморальні вчинки педагогів і дітей заради рекордів інколи прикривались формальними результатами. Таке ставлення до управління позашкільним педагогічним процесом не було випадковим, систему задовольняв якраз такий стиль керівництва.

Але ситуація змінилась. Демократизація всього устрою життя й суспільства вимагає перегляду традиційних підходів до управління позашкільним педагогічним процесом, його переорієнтації на інший кінцевий результат; не на кількість медалей і грамот, а на особистість дитини, її всебічний розвиток і творче самопочуття, духовний комфорт, тому управління педагогічним процесом слід розглядати в двох аспектах: як систему, в якій функціонує педагогічний процес, і як сам процес управління. Склад системи, в якій розглядається педагогічний процес, включає відносини суб'єктів, які в педагогічному процесі перебувають між собою у взаємодії та взаємозалежності: адміністрація позашкільних закладів і шкіл, керівники гуртків, органи самоуправління, колектив гуртківців, класні керівники, вчителі, громадські організації, батьки, представники місцевої влади, працівники культурно-освітніх установ, спортивно-туристських організацій тощо.

Тому в основу внутрішньої організації слід закласти таку їх взаємодію, яка б забезпечила цілісне її функціонування в конкретних умовах позашкільного закладу з урахуванням того, що чим більше управлінських ланок і елементів входить до системи взаємодії в педагогічному процесі, тим змістовніше й ефективніше здійснюється педагогічний процес. Існує три типи взаємодії зазначеної системи управління педагогічним процесом: за кількістю суб'єктів (що особливо важливо для організації соціальної творчості дітей); регулярністю зв'язків, змістом і формою взаємодії. До складу самого поняття взаємодії відноситься взаємовплив і взаємозв'язок діагностики, мети, планування, основних засобів досягнення мети, аналіз результатів, методів стимулювання, корекції. Оптимальна взаємодія реалізується в системі цілеспрямованого управління педагогічним процесом і зумовлюються головною метою позашкільного закладу, яка ставиться на рік, місяць, на тиждень і яка в ході самого педагогічного процесу може змінюватись, уточнюватись, корегуватись, звужуватись чи розширюватись. Відповідно до корекції й уточнення мети повинні змінюватись решта структурних ланок управлінської системи. Якщо такої зміни не відбувається, педагогічний процес, як свідчать результати дослідження, втрачає логіку, перестав бути керованим. У цій ланці керівництва педагогічний процес супроводжується найбільшою кількістю труднощів. Їх (за змістом) можна об'єднати в такі групи:

1) труднощі методичного характеру. Керівники позашкільного закладу (16%) ні теоретично, ні практично не підготовлені до реалізації найважливішої мети – всебічного розвитку дітей;

2) труднощі організаційного характеру: невміння керівників (58%) координувати роботу, визначати й налагоджувати зв'язок педагогічного процесу із соціально-культурним середовищем;

3) труднощі, пов'язані з відсутністю в керівників позашкільних закладів знань з теорії управління позашкільним педагогічним процесом (49%), зокрема, таких як: володіння соціально-психологічними методами мотиваційного управління, створення ситуацій критичної самооцінки і

ціннісно-орієнтаційної єдності, делегованої ініціативи, стимулювальних ситуацій, які ґрунтуються на демократичному стилі життєдіяльності колективу.

У зв'язку із цим експериментальна програма системно-цільового управління передбачає такий психолого-педагогічний алгоритм керівництва педагогічним процесом: теоретико-педагогічне забезпечення всебічного розвитку творчої особистості; діагностика й планування; створення матеріальних та психолого-педагогічних умов для повноцінного розвитку педагогів і дітей з урахуванням регіональних, культурно-історичних традицій та особливостей; організацій гармонійної життєдіяльності педагогічного й дитячого колективів; підвищення індивідуального статусу кожного педагога та вихованця; педагогічний аналіз результативності всебічного розвитку дітей у педагогічному процесі (див. табл.).

Таблиця

**Дослідна модель алгоритму системно-цільового управління позашкільним педагогічним процесом**

№	Формування творчої всебічно розвинутої особистості в позашкільному закладі	Сукупність виховних впливів												Аналіз результативності	
		Батьки		Школа					Місцева влада	Установи науки, культури та виробничі центри	Соціально-педагогічні служби	Правоохоронні служби	Заклади профосвіти		Установи підвищення кваліфікації
		Класний керівник	Вчителі	Орган. позакл. і позашкільної роботи	Адміністрація	Метод. служби									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
	Визначення мети педагогічного процесу і складання на її основі річного плану роботи за такими розділами: 1. Матеріальне оснащення педагогічного процесу. 2. Науково-методичне забезпечення досягнення мети. 3. Цілеспрямована організація педагогічного процесу на основі інтеграції виховних впливів. 4. Інформаційне забезпечення педагогічного процесу. 5. Контроль за досягненням мети і стимулювання педагогічної творчості														

Системно-цільове управління включає також комплекс компонентів вказаного алгоритму як таких структурних одиниць, що зумовлюють властиві педагогічному процесові особливості й становлять одне ціле, а тому не можуть розглядатися окремо або вивчатися ізольовано, без урахування існуючих зв'язків. У цій системі зв'язків недоцільно вдосконалювати якусь одну ланку або оптимізувати один бік педагогічного процесу, забуваючи про інші.

Тому реалізація мети всебічного розвитку творчої особистості в педагогічному процесі неможлива без поєднання та взаємодії таких різноманітних ланок, як: трудової активності – з естетичним середовищем, інтелектуально-пізнавальної діяльності – з духовно-моральною та ін. Якщо принаймні одна із цих сторін виявиться неповноцінною, відразу ж порушується, а інколи й повністю руйнується гармонія відносин дитини з позашкільним середовищем, різко падає її активність, повністю згасає інтерес до будь-якої позашкільної діяльності. Це підтверджу думку про те, що принципова мета всякої педагогічної системи полягає в готовності й необхідності одночасно виконувати багато соціально-педагогічних функцій. У цьому разі для досягнення такої складної мети, як всебічний розвиток дитини, системність, цілісність, послідовність, широта та різноманітність духовних зв'язків і впливів розглядаються як найперша й найголовніша умова елективного та повноцінного позашкільного виховання. Без них вона втрачає виховний сенс.

Керівництво педагогічним процесом і реальна співтворчість адміністрації, педагогів і дітей перебувають у прямій залежності: чим більше стимулюється творча діяльність педагогів і дітей, тим міцнішими стають колективні зв'язки і привабливішими – міжособистісні стосунки, продуктивнішим – педагогічний процес.

Такий взаємозв'язок можна виразити педагогічною формулою К.С. Станіславського: “учити, навчаючись”, зміст якої полягає в тому, що діти для педагога є скарбом нової, свіжої думки й оригінального розв'язання проблеми, а їх спілкування будується на взаємній необхідності один одному в умовах рольового індивідуально-творчого, емоційно-позитивного співіснування. Коли такий взаємозв'язок настає, рівень творчих задумів дітей і кількість їх “відкриттів” зростає відповідно до спільного творчого самопочуття і їх потреби включитись у колективний пошук, відчутти в ньому власну обдарованість. Це є найважливіша передумова ефективності управління позашкільним педагогічним процесом і стійкої тенденції утвердження нових емоційно-інтелектуальних відносин між педагогами й дітьми, які будуються на прихильності до співтворчості, подоланні стереотипів у ставленні до дитини, створенні атмосфери пріоритетності її розвитку як найбільшої цінності суспільства. У цьому якраз і полягає демократичний стиль керівництва.



Демократизація управління гарантує життя позашкільних закладів за законами широкої гласності, відкритості, щирої співдружності педагогів, вихованців, батьків, школи та громадськості, свідоме й цілеспрямоване керівництво позашкільним життям дитини, усунення дріб'язкової регламентації та опіки, зайвого контролю з боку адміністративних органів. Для цього керівників позашкільних закладів слід готувати. Вони повинні володіти високою моральністю, таємницями педагогічної майстерності, бути неформальними лідерами в колективі, який має складатись з яскравих індивідуальностей і мати багате духовне життя.

Першим шаблоном демократичного управління в позашкільному закладі є гурток. Керівник гуртка, секції, студії чи дитячого, творчого об'єднання – найбільш масовий керівник. Він організує, насамперед, себе, виступає як організатор педагогічного процесу. У конкретній педагогічній діяльності він ставить мету, планує, заохочує, корегує, підтримує ініціативу, спрямовує творчу думку, інформує, аналізує, контролює, тобто виконує всі без винятку управлінські функції.

Залежно від того, як ці функції виконуються, яка їх мета та особиста спрямованість, яка поведінка педагога в найрізноманітніших ситуаціях, визначають певний управлінський стиль, який інколи ототожнюють тільки з поведінкою.

Стиль – це домінанта тієї лінії управлінської діяльності й поведінки керівника, якій він віддає перевагу відносно постійно. Ми це питання і зачіпаємо, тому що демократизація управління залежить саме від того, що являє собою та домінанта. Якщо, наприклад, в оцінці людини за домінанту береться лише якість її продукції (модель пароплава, акварельний малюнок, м'яка іграшка), виготовленої дитиною, то він дивиться на неї крізь призму зовнішньої ефективності. Якщо якість низька, і модель пароплава, наприклад, не вийшла, то й на дитину він дивиться, як на невдачу. Це і є так званий функціональний виробничо-бюрократичний підхід до управління. Якщо ж за домінанту береться внутрішня, духовна вдовolenість, творче й морально-естетичне просування дитини, такий керівник дивиться на педагогічну працю з позиції високого професіонала. Саме такий підхід найбільше відповідає сучасній соціальній ситуації [4].

У зв'язку із цим можна виділити пріоритетні професійні якості і здібності керівника, значення яких буде зростати в міру демократизації позашкільного управління. До них належать: чистота професійних намірів; гнучкість методів педагогічної роботи, надання дітям організаційної свободи; створення гармонійних доброзичливих відносин; здатність затребувати й оцінити ініціативу та творчу думку; вміння запалювати на творчу діяльність; здатність ставити цілі, які вимагають згуртованості колективу; вміння враховувати специфічні аспекти позашкільного середовища та будувати свої відносини з дітьми на принципах взаємних духовних впливів, творчого інтересу й добровільного спілкування, оцінювати свою діяльність за кінцевим результатом – конкретними діями, відносинами й гідними

вчинками дітей. Такі якості потрібні керівникові та кожному педагогу. Відмінність полягає ось у чому.

По-перше, керівник позашкільного закладу, маючи такі якості, зобов'язаний створити умови для розвитку їх у своїх підлеглих.

По-друге, керівник з такими якостями дає можливість своїм підлеглим брати участь в управлінні педагогічним процесом на рівних, отримувати задоволення від колегіального співуправління. Саме в цьому полягає демократизація управління.

**Висновки.** Отже, такими якостями не вичерпується коло професійних управлінських рис керівника позашкільного закладу, діапазон їх значно розширюється, коли йдеться про те, яким чином і за який відрізок часу, з якою витратою сил і що здатний зробити керівник для свого колективу. Тому демократизацію управління не можна зводити тільки до відвертої критики. Це, насамперед: висока культура педагогічної праці, спілкування й діяльності, послідовність управлінських дій і культура планування, створення доцільної інформаційної системи, без якої неможливий глибокий педагогічний аналіз, а отже, і якісне управління. Це вибір оптимальних і соціальних організаційних заходів, досконалих колективних форм, здатність підібрати й розставити кадри; розподілити між ними обов'язки та вміння скорегувати свою колишню діяльність в інтересах удосконалення педагогічного процесу на основі глибокого засвоєння найновіших досягнень педагогіки та психології, теорії управління.

#### **Література**

1. Закон України "Про позашкільну освіту". – К. : Міленіум, 2001. – С. 229–251.
2. Концепція позашкільної освіти і виховання // Інформ. зб. Міносвіти України. – К., 1997. – С. 22–32.
3. Позашкільна освіта в Україні : навч. посіб. / за ред. О.В. Биковської. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 224 с.
4. Сущенко Т.И. Основы внешкольной педагогики : пособ. для классных руководителей, педагогов внешкольных учреждений / Т.И. Сущенко. – Мн. : Бел. наука, 2000. – 221 с.

ТАРАН І.В.

### **СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

В умовах переходу вищих навчальних закладів на нові моделі в освіті й технології навчання важливе значення має проблема професійної підготовки майбутнього вчителя. Професійно-педагогічна освіта пов'язана з підготовкою фахівців, які здатні самостійно вирішувати професійні завдання на науково-педагогічному рівні, самостійно здобувати педагогічні знання. Сучасна система вищої освіти створює умови для підготовки фахі-

вця з урахуванням індивідуальних особливостей, що можуть бути реалізовані в його професійному розвитку.

Вивченням проблеми професійної підготовки займалися такі вчені: І. Батракова, В. Бодров, С. Вершловський, Е. Галіцьких, А. Гогоберідзе, Е. Зеєр, Т. Кудрявцев, Є. Клімов, Л. Мітіна, Н. Радіонова, А. Тряпціна, Н. Чекальова та ін.

*Мета статті* – проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя.

Професійна підготовка майбутнього вчителя повинна бути єдиною системою, що поєднує самостійні, але взаємозалежні підсистеми підготовки: загальнопрофесійну, загальнокультурну й предметну. Кожний компонент загальної системи професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному колективі виконує свої завдання.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється увага професійній підготовці майбутнього вчителя, зокрема змісту педагогічної освіти (А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, І. Підласий та ін.); вдосконаленню технологій навчання майбутнього вчителя (В. Бондар, О. Мороз, О. Пехота, О. Савченко та ін.); оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх учителів (Д. Кавтарадзе, М. Поташник, Т. Яценко та ін.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що розробка системи професійної освіти підготовки у вищій школі здійснюється за такими напрямками:

- науково-теоретичні основи формування особистості педагога в процесі професійної підготовки (Ф. Гоноблін, М. Кухарев);
- питання методології формування особистості вчителя (С. Архангельський, А. Бойко, В. Ільїн, М. Каган, Л. Кондрашова, В. Слассьонін, О. Щербаков);
- питання професійної підготовки й діяльності вчителів, викладачів (О. Абдуліна, А. Алексюк, Г. Андреева, Ю. Бабанський, В. Гриньова, М. Євтух, Н. Ничкало, О. Пехота, Т. Сущенко);
- визначення науково обґрунтованого змісту професійного навчання, зміст педагогічних знань і вмінь (О. Абдуліна, О. Остряньська, В. Слассьонін, Л. Спірін, О. Щербаков);
- методи професійного самовиховання й розвитку педагогічної техніки (Ю. Азаров, В. Кан-Калік, С. Омельченко).

У комплексному дослідженні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів Є. Бондаревська пропонує концепцію вдосконалення професійно-педагогічної підготовки. Вона виокремлює такі підходи:

- особистісно-професіографічного – виявлення властивостей особистості сучасного вчителя й моделювання змісту його підготовки з урахуванням цих властивостей;

– системно-компонентного – з виокремленням у системі педагогічної освіти трьох основних елементів: орієнтація на вчительську професію, професійну підготовку й професійну адаптацію вчителів;

– професійно-діяльнісного – виражається у формуванні в студентів системи професійно значущих умінь і здібностей, що визначають успішність професійної діяльності [2, с. 74–80].

Загальнопрофесійна підготовка майбутнього вчителя – об’єктивний процес, в основі якого лежать певні закономірності:

– зумовленість системи підготовки освітніми потребами особистості і суспільства;

– відповідність змісту, форм, методів, технологій загально-професійної підготовки рівню розвитку педагогічної науки й освітньої практики, особливостям професійної педагогічної діяльності в сучасних умовах;

– єдність завдань професійної освіти, виховання й розвитку особистості майбутніх учителів у процесі підготовки;

– взаємозв’язок цілей, функцій, змісту й методів загальнопрофесійної підготовки;

– залежність якості загальнопрофесійної підготовки від характеру, змісту, форм і методів організації освітнього процесу [1].

А. Греков і Є. Бондаревська вважають, що професійна підготовка студентів повинна враховувати різнобічність діяльності вчителя і містить у собі безліч компонентів (див. рис.).



Рис. Компоненти професійної підготовки

Вирішення цих завдань повинно бути виконане кожним компонентом структури підготовки окремо й усіма ними в сукупності, але провідна роль у структурі підготовки майбутніх учителів відіграє блок загальнопрофесійних дисциплін.

Розглядаючи структуру професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному вищому навчальному закладі, прийнято виділяти блоки навчальних дисциплін, що вирішують такі педагогічні завдання:

- предмети блоків гуманітарних, соціально-економічних, математичних і природничо-наукових дисциплін, що сприяють формуванню світогляду, визначенню особистісних та професійних цілей;
- загальнопрофесійні дисципліни, що дають можливість студентам усвідомити себе суб'єктом професійної діяльності й опанувати способами самовизначення та аналізу власної професійної діяльності; предметні дисципліни покликані розкрити особливості повсякденної практичної діяльності.

В. Сластьонін необхідною умовою якісної підготовки студентів вважає функціональну повноту педагогічної освіти, що забезпечує взаємозв'язок методологічної, спеціальної, загальнопедагогічної, психологічної, професійно-етичної, дидактичної й методичної підготовки вчителів, формування в студентів сучасного стилю цілісного науково-педагогічного мислення, готовності до професійної самоосвіти [4, с. 63].

На думку Б. Райського, професійно-педагогічна підготовка означає оволодіння більшим обсягом суспільно-політичних і наукових знань з навчальної дисципліни й суміжних галузей науки, володіння високим рівнем загальної культури, знання педагогічної теорії, загальної, вікової та педагогічної психології, здатність до врахування умов розв'язання цього педагогічного завдання й самокритичного аналізу результатів, формування широкого кола знань і навичок виконання відповідних дій, що є компонентом конкретних видів навчально-виховної діяльності.

І. Глазкова так визначає мету професійної підготовки:

- формування якостей майбутнього вчителя (М. Кобзев, В. Страхів) [3];
- оволодіння систематизованими знаннями, уміннями, навичками й необхідними особистісними професійними якостями (Н. Хмель) [5];
- озброєння студентів професійними знаннями, уміннями, навичками (Н. Кузьміна).

В. Ільїн і С. Глазачов у педагогічній підготовці визначають, насамперед, її системний характер і вважають, що вона повинна характеризуватися взаємоузгодженням її компонентів: теоретичної й практичної підготовки із суспільних наук, педагогічних, психологічних, спеціальних дисциплін та методику викладання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що розробка системи професійної освіти підготовки у вищій школі здійснюється за такими напрямками:

- науково-теоретичні основи формування особистості педагога в процесі професійної підготовки (Ф. Гоноблін, М. Кухарев);

– питання методології формування особистості вчителя (С. Архангельський, А. Бойко, В. Ільїн, М. Каган, Л. Кондрашова, В. Сластьонін, О. Щербаков);

– питання професійної підготовки й діяльності вчителів, викладачів (О. Абдуліна, А. Алексюк, Г. Андреєва, Ю. Бабанський, В. Гриньова, М. Євтух, Н. Ничкало, О. Пехота, Т. Сущенко);

– визначення науково обґрунтованого змісту професійного навчання, зміст педагогічних знань і вмінь (О. Абдуліна, О. Остряньська, В. Сластьонін, Л. Спірін, О. Щербаков);

– методи професійного самовиховання й розвитку педагогічної техніки (Ю. Азаров, В. Кан-Калік, С. Омельченко).

Сутність вимог до підготовки педагогічних кадрів полягає у створенні умов для їхньої наступної ефективної професійної діяльності з урахуванням швидкої зміни в структурі й змісті шкільної освіти та необхідності відновлення педагогічних знань і оволодіння сучасними методиками навчання предмета. Тому за роки навчання майбутній учитель повинен не тільки здобути знання, а й навчитися ці знання здобувати самостійно.

О. Акулова, С. Пісарєва, Н. Радіонова, А. Тряпціна висувують ідею про те, що послідовне вивчення студентами педагогічних курсів відповідає етапам професійної підготовки майбутнього вчителя. Вони виділяють три етапи освоєння професійно-освітньої програми, що відповідає етапам професійного становлення майбутнього вчителя:

1) орієнтаційний, метою якого є формування в студентів системи знань про саморозвиток особистості і її професійно-педагогічної спрямованості, а також особистісні освітньо-професійні орієнтації студентів;

2) теоретико-методологічний. Мета цього етапу в тому, щоб, спираючись на потреби, інтереси студентів у галузі педагогіки, сприяти розвитку педагогічної культури студентів, на базі якої може бути здійснений багатоманітний життєвий вибір;

3) діяльнісний, мета якого полягає в освоєнні студентами нових способів дій, оволодінні вміннями організації й аналізу педагогічної дійсності та самоорганізації в ній.

Таким чином, можна зробити висновок, що перед усіма викладачами вищих педагогічних закладів постає завдання формування у студентів навичок дослідної роботи, творчої самостійності, вміння вивчати та узагальнювати передовий педагогічний досвід.

Один з можливих шляхів їх вирішення сформулював В. Беспалько, який пропонує будувати навчальний процес як чотирирівневу систему:

– перший рівень визначається діяльністю з ідентифікації об'єктів і явищ;

– другий рівень характеризується діями щодо відтворення інформації про об'єкт вивчення, його властивості, особливості на рівні пам'яті;

– третій рівень характеризується вмінням застосовувати інформацію в практичній сфері вирішення деяких завдань і одержання суб'єктивно нової інформації на основі засвоєного зразка діяльності;

– четвертий рівень – рівень трансформації, для нього характерне орієнтування в нових ситуаціях і вироблення нових, принципово відмінних від раніше засвоєних програм прийняття рішень.

Забезпечити підготовку вчителя, що відповідає сучасним вимогам рівня професійної педагогічної діяльності, можливо, лише орієнтуючи навчальний процес на четвертий рівень засвоєння знань.

Отже, підготовка педагогічних кадрів полягає у створенні умов для їхньої наступної ефективної професійної діяльності з урахуванням швидкої зміни в структурі та змісті шкільної освіти й необхідності відновлення педагогічних знань і оволодіння сучасними методиками навчання предмета. Тому майбутній учитель повинен не тільки набути знання, а й навчитися ці знання здобувати самостійно.

**Висновки.** Отже, у статті розглянуто професійну підготовку вчителів у вищій школі, основні підходи та закономірності. Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами визначено основні напрями професійної підготовки фахівця в сучасних умовах. Проведений аналіз дає змогу стверджувати, що професійна підготовка – оволодіння більшим обсягом суспільно-політичних і наукових знань, формування широкого кола знань, що є компонентом конкретних видів навчально-виховної діяльності

### **Література**

1. Абдулина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О.А. Абдулина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Бондаревская Е.В. *Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога* / Е.В. Бондаревская // *Введение в педагогическую культуру* : учеб. пособ. – Ростов н/Д, 1995. – С. 74–80.

3. Кобзев М.С. *Психолого-педагогические основы внеаудиорной работы в педвузе* / М.С. Кобзев, В.И. Страхов. – Саратов : СГПИ, 1985. – 138 с.

4. *Педагогика* : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / [В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др.]. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

5. Хмель Н.Д. *Теоретические основы профессиональной подготовки учителя* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Д. Хмель. – К., 1986. – 46 с.

## МІСЦЕ ТА СТРУКТУРА ЕСТЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах модернізації національної системи освіти пріоритетним завданням освітньої політики України є організація цілісного науково обґрунтованого виховного процесу, орієнтованого на загальнолюдські цінності – формування творчої, діяльної, інтелектуально розвинутої й духовно багатой особистості. Джерелом формування такої особистості має бути естетична підготовка майбутніх учителів початкових класів, оскільки вона є основою ефективного здійснення ними важливої освітньої функції, яка спрямована на формування естетично розвинутої, вихованої на найкращих надбаннях культури людини. Слід наголосити, що студенти вищих педагогічних навчальних закладів мають оволодіти, насамперед, певним обсягом естетичних знань, які є важливим компонентом їхньої професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що естетична підготовка майбутніх педагогів привертає постійну увагу багатьох сучасних дослідників. Базовими для розробки досліджуваної проблеми є праці про закономірності педагогічного процесу у вищій школі (Л. Анциферова, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Є. Барбіна, В. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Киричук, Є. Климов, Л. Кондрашова), відповідні технології навчання та виховання (О. Мороз, Л. Нечепоренко, О. Пашков, І. Підласий, В. Семиченко, Н. Тализіна, Н. Тарасевич, Т. Яценко). Питання мистецької освіти та естетичного виховання молоді вивчають Р. Беланова, Н. Вишневська, Л. Волинець, Н. Железняк, І. Іванюк, Л. Масол, В. Полтавець, В. Фролкін та ін.

У наукових працях Н. Кузьміна, Н. Тализіна та Л. Хитяєва висвітлюються загальні проблеми формування професійної готовності до педагогічної діяльності, зокрема естетичної підготовки учителя. Проаналізовані нами результати наукових пошуків з питань художньої творчості (Б. Асаф'єв, О. Костюк, В. Медушевський, В. Ражніков) покладені в основу обґрунтування ідеї впливу різних форм естетичної діяльності та видів художньої творчості на рівень і якість професійної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

Розгляду проблеми естетичної підготовки майбутніх учителів початкової школи як складової їх професійної освіти присвячено значну кількість праць у галузі психології, педагогіки, педагогічної психології (О. Абдуліна, А. Алексюк, М. Данилов, А. Ковальов, Н. Кузьміна, О. Пехота, В. Семиченко, В. Сластьонін, М. Скаткін, Л. Хомич, А. Щербаков, Г. Щукіна, І. Якиманська та ін.).

Загальна характеристика педагогічної літератури дає змогу зробити висновок про те, що естетична підготовка є невід'ємною частиною загальної психолого-педагогічної готовності майбутніх учителів початкової шко-



ли і спрямована на формування естетично розвинутої, вихованої та культурної особистості.

У новітній психолого-педагогічній літературі естетична підготовка визначається як комплексний процес, “спрямований на загальний духовний та професійний розвиток особистості” [3]. Таким чином, естетична підготовка розглядається сучасними дослідниками як невід’ємна частина загальної та професійної підготовки майбутніх учителів, що спрямована на здобуття ними естетичних знань, художньо-естетичних і методичних умінь та навичок, а також формування естетичних рис і якостей особистості, які в комплексі забезпечують ефективність як естетичного виховання школярів, так і в цілому професійної діяльності.

Отже, проаналізований досвід сучасних науковців і дослідників з проблеми естетичної підготовки дає змогу визначити її місце в загальній підготовці вчителя, узагальнити, систематизувати та структурувати всі компоненти естетичної підготовки як важливої частини професійної підготовки вчителя початкової школи.

**Мета статті** – охарактеризувати компоненти естетичної підготовки, які в комплексі взаємодіють та утворюють цілісну взаємопов’язану структуру для досягнення найвищих результатів у процесі естетичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Основною складовою естетичної підготовки, яка історично визначилася, залишається актуальною на сьогодні, є категорія естетики. Ще в давні часи наука естетика привертала увагу багатьох мислителів та філософів того часу. Серед них Аристотель, Платон, Демокрит, Сократ, які визначили, що естетика – це наука, що вивчає природу (функції, загальні закони й закономірності) естетичної свідомості (діяльності людини та суспільства, буття) [4]. Давньогрецькі філософи заклали фундамент для розвитку науки естетики й подальшої естетичної підготовки вчителів.

Сьогодні, використовуючи знання мислителів давнини та узагальнений досвід сучасних дослідників цієї проблеми, можна виділити та структурувати компоненти естетичної підготовки вчителя початкової школи (див. рис.), процес оптимізації якої вимагає врахування закономірностей, принципів і підходів, що сприяють відповідній організації, реалізації та контролю навчального процесу в педагогічному вищому навчальному закладі.

До основних закономірностей естетичної підготовки ми відносимо такі:

1. Мета навчання значною мірою залежить від рівня розвитку системи освіти й на сучасному етапі передбачає формування всебічно та гармонійно розвинутої особистості.

2. Зміст навчання визначається метою освіти, віковими та індивідуальними особливостями студентів, навчально-методичною й матеріально-технічною базою вищих навчальних закладів.

3. Ефективність керівництва навчанням залежить від інтенсивності зворотного зв’язку й уміння викладача організувати, регулювати, оцінювати та корегувати навчальний процес.



До конкретних закономірностей естетичної підготовки належать:

Дидактичні, що зумовлюють результати естетичної підготовки, продуктивність засвоєння обсягу знань, умінь, навичок, регулюють посиленість навчального матеріалу тощо.

1. Гносеологічні, що визначають рівень розумового, естетичного розвитку, оволодіння навчальною інформацією естетичного змісту, продуктивність творчого мислення, проблемність та інтенсивність навчання.

2. Психологічні, що характеризують індивідуально-особистісні психологічні властивості, процеси, які впливають на продуктивність естетичної підготовки.

3. Соціологічні, що визначають продуктивність і результативність естетичної підготовки, залежать від розвитку суб'єктів навчального процесу, а також рейтингу, престижу кожного студента, характеру взаємодії з педагогом тощо [6].

Система психолого-педагогічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах повинна бути спрямована на засвоєння студентами психолого-педагогічних принципів та усвідомлення основних закономірностей естетичного виховання особистості. Крім загальнопедагогічних принципів (принцип гуманістичної спрямованості навчання, принцип науковості, принцип систематичності й системності, принцип свідомості, активності та самостійності навчання, принцип індивідуального підходу, принцип наочності, принцип міцності знань, умінь, навичок) структуру естетичної підготовки студентів зумовлюють також специфічні принципи, зокрема принципи естетизації й розвитку творчої особистості.

Суть принципу естетизації полягає в підпорядкуванні всіх напрямів і форм педагогічного процесу законам краси й гармонії, прагненні до цілісності, художньої оформленості, передбачає внесення в навчально-виховне середовище художніх елементів, що підвищують загальну працездатність, емоційний настрій педагога та студентів.

Принцип розвитку творчої особистості передбачає формування її креативної сфери в процесі художньої діяльності через естетичне пізнання різних художньо-символічних форм природи та мистецтва.

На основі зазначених закономірностей і принципів у педагогіці сформувались певні підходи до естетичної підготовки майбутніх учителів початкової школи [5].

Системний підхід – напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. В естетичній підготовці системний підхід спрямований на розкриття цілісних естетичних об'єктів, процесів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину.

Під системою розуміється живий, цілеспрямований, організований і контрольований процес естетично спрямованої освіти, розвитку та виховання студентів.

Основним структурним елементом системи естетичної підготовки є особистість, оскільки мета, завдання, специфічні методи естетичного виховання орієнтовані на естетичний і загальний розвиток особистості, збагачення її в педагогічному процесі з урахуванням індивідуальних і психологічних особливостей організації впливу на студентів різного віку.

Діяльнісний підхід спрямований на таку організацію естетичної підготовки студента, в якій би він був активним у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму особистісному розвитку, естетичній та мистецькій діяльності.

Особистісно орієнтований підхід – це система наукових знань і практичних умінь, яка справляє індивідуалізувальний вплив на поведінку студента з метою її позитивних змін.

Суб'єкт-суб'єктний підхід визнає за студентами право бути об'єктом або суб'єктом естетичної підготовки. Цей підхід передбачає розкриття особистісного потенціалу кожного студента й робить викладача відповідальним за створення необхідних для цього умов, а студента – за засвоєння програмних знань.

Комплексний підхід вимагає в процесі естетичної підготовки єдності цілей, завдань, змісту, методів і форм, урахування різних факторів впливу.

Невід'ємною складовою естетичної підготовки вчителів початкової школи є естетичне виховання як процес формування цілісного сприйняття й правильного розуміння прекрасного в мистецтві та дійсності; здатність до творчого самовиявлення, яка притаманна людині [6].

Основою, на якій здійснюється естетичне виховання, є певний рівень естетичної культури та її здатності до естетичного пізнання дійсності. Цей рівень виявляється як у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, оцінок, смаків, потреб та ідеалів), так і в розвитку умінь і навичок активної перетворювальної діяльності в мистецтві, праці, природі, побуті та людських відносинах.

Методологічною основою естетичного виховання на сучасному етапі є ідея комплексного підходу, який у реалізації системи естетичного виховання має подвійне значення [4].

По-перше, система естетичного виховання має будуватися так, щоб різні види мистецтва постійно взаємодіяли між собою в процесі впливу на людину на основі міждисциплінарних зв'язків.

По-друге, естетичне виховання як засобами мистецтва, так і засобами дійсності повинно стати органічною частиною будь-якого виховання.

Отже, естетичну підготовку ми розглядаємо як діяльність, до структури якої входять такі компоненти: цільовий, змістовний, операційно-діяльнісний, оціночно-результативний.

Одним з визначальних компонентів процесу естетичної підготовки є цільовий (постановка мети й визначення завдань). Мета – це ідеальне мислення передбачення кінцевого результату процесу естетичної підготовки, це те, до чого прагнуть педагог і студенти.

Мета естетичної підготовки – формування в студентів уміння бачити, відчувати, розуміти та створювати красу, а також формувати в них готовність до здійснення естетичного виховання школярів.

Розглянемо найбільш актуальні, на наш погляд, завдання естетичної підготовки у вищій школі:

- 1) більш широке використання духовно-культурного та естетичного потенціалу природних, технічних і суспільних дисциплін;
- 2) поглиблене вивчення теорії культури й естетики;
- 3) розвиток у студентів культурно-естетичних потреб, мотивів та цінностей;
- 4) активізувати виховні резерви національної культури в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів [7].

Змістовний компонент естетичної підготовки визначає, які знання, уміння й навички повинен здобути студент, якого досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення має набути в результаті.

Знання – цілісна система відомостей з естетичної підготовки, накопичених людством, що відображені в поняттях, термінах, законах, фактах повсякденної дійсності та науки.

Здобуті знання знаходять своє практичне значення в способах діяльності, що втілюються в уміннях і навичках. Уміння – здатність належно виконувати певні дії з естетичного виховання школярів. Навички – це автоматизовані вміння, усталені способи здійснювати естетичну підготовку школярів.

У цілому операційно-діяльнісний компонент охоплює методи та засоби, а також форми організації навчального процесу.

Методи естетичної підготовки – способи впорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача, спрямованої на вирішення завдань естетичного виховання, всебічного й гармонійного розвитку студентів у процесі аудиторної та позааудиторної роботи [3].

До основних методів естетичної підготовки належать: словесні (розповідь, пояснення, лекція, бесіда, диспут, дискусія, робота з книгою), наочні (спостереження, ілюстрація, демонстрація), практичні (тренувальні, творчі, контрольні вправи, практична робота) [1].

Ефективність застосування різних методів естетичної підготовки, активізація пізнавальної діяльності студентів, як засвідчує досвід, значною мірою залежать від засобів естетичної підготовки.

Засоби естетичної підготовки – це певна предметна підтримка (голос викладача, наочні посібники, дидактичні матеріали, навчальна література, технічні засоби, методичне забезпечення тощо). У педагогіці виділяють технічні й репродукційні засоби естетичної підготовки, а також символічні навчальні посібники.

До технічних засобів естетичної підготовки належать екранні (проектор), звукові (магнітні записи, CD – диски) та екранно-звукові (кінофільми, телепередачі, відеозаписи).

Репродукції використовуються для ознайомлення зі спорудами, предметами, які студенти не можуть безпосередньо сприймати (гори, пустелі, моря, електростанції, заводи тощо). В естетичній підготовці студентів найчастіше використовуються репродукції картин, фрагментів архітектурних споруд, статуй, посуду.

Посібники символічного характеру (схеми, таблиці тощо) широко використовуються на заняттях для простеження структури та взаємозв'язків між різними компонентами естетичної підготовки.

Ефективність засвоєння знань студентами залежить не лише від методів і прийомів естетичної підготовки, а й від форм організації навчальної роботи. На заняттях використовується індивідуальна, групова та колективна форми організації естетичної підготовки.

Індивідуальна робота на занятті передбачає виконання завдання кожним студентом на рівні його можливостей, що заздалегідь планується викладачем. За групової роботи ставляться завдання п'яти-семи особам. Під час колективної роботи завдання адресоване всім студентам, присутнім на занятті.

Оціночно-результативний компонент передбачає оцінювання якості знань студентів, яке здійснюють як педагоги, так і самі студенти. Він є ефективним чинником за умови, коли результати оцінювання є об'єктивними, послідовними й узгоджуються між собою. Цей компонент включає в себе управління, контроль, аналіз результатів та корекцію естетичної підготовки.

Управління – цілеспрямований програмований чи довільний вплив на об'єкти для досягнення кінцевої мети за посередництвом явищ, процесів. Управління естетичною підготовкою здійснює викладач.

Контроль – невід'ємна складова естетичної підготовки. Він є, з одного боку, завершальним компонентом оволодіння студентом навчального матеріалу, а з іншого – своєрідним показником навчальних досягнень студента, як для викладача, так і для нього самого.

Контроль та аналіз результатів естетичною підготовкою може здійснювати як викладач, так і студент. Він включає в себе такі компоненти: перевірка, оцінювання, облік та корекція отриманих результатів.

Корекція процесу естетичної підготовки та результатів здійснюється після аналізу результатів з метою виправлення методичних помилок.

**Висновки.** Структура естетичної підготовки являє собою складну систему взаємопов'язаних елементів, які дають змогу здійснювати навчання студентів на належному рівні. Результатом такої підготовки є відповідні естетичні знання, уміння, навички, готовність до педагогічної діяльності, компетентність, а з набуттям досвіду – і педагогічна майстерність. На основі узагальнення досвіду вищих навчальних закладів I–III рівнів акредитації, зокрема Харківського гуманітарно-педагогічного інституту, щодо естетичної підготовки майбутніх учителів початківців можна представити цілісну систему роботи, результатом реалізації якої є об'єктивне підви-

щення якості професійної освіти майбутніх учителів початкових класів. Процес професійного становлення майбутніх педагогів повинен керуватися вимогами естетичних принципів, закономірностей і застосовувати підходи, методи та засоби навчання студентів, які є чинниками їх творчого й культурного зростання, що заслуговує на подальше вивчення та впровадження в педагогічну практику під час підготовки майбутніх учителів початкової школи.

### **Література**

1. Алексюк А.М. Методи навчання і методи учіння / А.М. Алексюк. – К. : Знання, 1980. – 48 с.
2. Галузинський В.М. Педагогіка: Теорія та історія : навч. посіб. / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : Вища шк., 1995. – 237 с.
3. Краткий психологический словарь / [под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
4. Естетика : підруч. для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закл. / [Л.Т. Левчук, В.І. Панченко, О.І. Оніщенко, Д.Ю. Кучерюк]. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища школа, 2006. – 431 с.
5. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
6. Эстетические вопросы в вузе : межвуз. сб. ин-та повышения квалификации преподавателей. – Л. : Ленинский ун-т, 1990. – 156 с.
7. Эстетическое воспитание в техническом вузе : учеб.-метод. пособ. / [сост. К. Кадцын]. – М. : Книга, 1991. – 175 с.

ХОМЕНКО В.В.

## **ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ КЛАСИФІКАЦІЇ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ**

Сучасний стан освіти в Україні потребує підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних підняти науковий рівень країни на новий щабель розвитку. Це висуває нові вимоги до вищих навчальних закладів, оскільки саме їхнім завданням є підготовка бакалаврів і магістрів для подальшого науково-технологічного та інноваційного розвитку держави.

Досягти наміченої мети неможливо без удосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ. Це сприятиме розвитку та формуванню професійно-творчих здібностей і нахилів студентів, що, у свою чергу, вимагатиме якісного оновлення структури, змісту, форм і методів навчання та виховання. Одним з таких шляхів є використання технічних засобів навчання (ТЗН) у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Проблему використання ТЗН у процесі навчання у ВНЗ досліджували: Г.В. Карпов, Г.М. Коджаспіров, А.Г. Молібог, К.В. Петров, В.А. Романюк, З.С. Харковський [1–8]. Науковці, вивчаючи ТЗН, особливу увагу

приділяли їх класифікації. Однак, як засвідчує аналіз наукової літератури, вони не приділили належної уваги змінам ТЗН в історичному аспекті.

**Мета статті** – проаналізувати існуючі класифікації ТЗН; простежити генезис їх розвитку та вдосконалення.

Загальноприйнятою є класифікація ТЗН, наведена у Великій радянській енциклопедії (1969–1978), згідно з якою, усі технічні засоби навчання розділяють за функціональним призначенням на три основні класи: інформаційні, контролюючі та навчальні [8]. Незважаючи на це, у зазначений період погляди вчених змінювались, удосконалювались самі технічні засоби, постійно розширювались межі їх застосування в навчально-виховному процесі, що позначалось на їх класифікації. Так, за дослідженням учених Г.В. Карпова та В.А. Романюка, вже з 1966 р. в навчально-виховному процесі використовувалось навчальне кіно, звукотехнічні засоби, фотографія, телебачення, навчальні машини. Що, у свою чергу, сприяло підвищенню наочності в навчанні, доступності матеріалу для сприйняття; дало змогу точніше та повніше інформувати про досліджуване явище або предмет: розширило можливості вчителя щодо складання нових і вдосконалення старих форм передачі знань [3].

Науковці розглядають класифікацію ТЗН у межах наочних засобів навчання та підкреслюють, що наочні методи слід використовувати відповідно до їх призначення, дидактичної цінності, а також типу та мети занять [2]. До ТЗН належать статистичні екранні посібники (діапозитиви, діафільми, епіпроекції), вони, по-перше, мають перевагу перед кінофільмом, оскільки це є можливістю довгострокового демонстрування [2]; а по-друге, надають змогу вчителю демонструвати кожен кадр окремо і в такій послідовності, в якій вважає необхідним учитель. Такі статистичні ілюстрації використовували на заняттях з метою підкріплення слів учителя зоровими образами або для того, щоб розкрити зміст понять, що вивчаються [2, с. 6].

Як засвідчує аналіз наукової літератури, кіно в 1966 р. демонстрували для того, щоб створити уявлення про явища або події в русі. Науковці вважають, що кінофільм являє собою найкращу наочність і конкретність – якість, яка впливає на мислення та психіку учнів.

Особливим досягненням у 1966 р. технічних засобів навчання при використанні їх у навчально-виховному процесі є можливість користування касетного кіно, яке дає змогу, за словами авторів, демонструвати на екранах телевізорів звукові кінофільми в необхідний для вчителя час [2, с. 7].

Застосовували в ці роки і звукотехніку, носіями інформації якої на той час були магнітні звукозаписи. Використовувалася така техніка головним чином при вивченні мов, літератури та історії [2, с. 7].

Дослідники того часу надають ще одну класифікацію, згідно з якою всі ТЗН поділяють на екранно-звукові, екранні, звукові [2, с. 8]. До екранно-звукових – звукові кінофільми, озвучені діапозитиви й діафільми, навчальні телепередачі. Ці засоби називають аудіовізуальними (слухо-зорові)



[2, с. 9]. До екранних засобів відносять німі кінофільми, діафільми та діапозитиви. До звукових – магнітні записи, грампластинки, радіопередачі.

Новими для того часу є розробка та застосування програмованого навчання й навчальних машин. Програмоване навчання, на думку авторів, дає можливість учителю більш гнучко та ефективно управляти навчанням, активізувати самостійну пізнавальну активність учнів [2, с. 8]. У виданні авторів 1979 р. до нових технічних засобів віднесено програмоване навчання та навчальні машини, тоді як у виданні 1966 р. тих самих авторів новими технічними засобами є навчальне кіно, звукотехнічні апарати, фотографії, телебачення, навчальні машини [2, с. 6].

Таким чином, у 1966 р. ТЗН уже використовувались у навчально-виховному процесі і в школах, і у ВНЗ, а новими засобами стали навчальне кіно, звукотехнічні апарати, фотографії, телебачення, навчальні машини, програмоване навчання. Автори наголошують на перевагах статичних засобів навчання над динамічними, хоча вважають кіно найбільшою наочністю. Таке бачення переваг використання статичної техніки над динамічною, на нашу думку, виникло через брак таких функцій у кінопроекторах, як перехід від одного кадру до другого за необхідності вчителя, зупинка кадру або відбір та самостійне складання вчителем необхідних уривків з фільмів. У ці роки автори подають класифікацію ТЗН у межах наочності, незважаючи на те, що вона ще не досить чітка та досконала порівняно з класифікацією ТЗН в наступному виданні авторів. Так, у наступному виданні автори зазначають, що технічні засоби навчання – це технічні пристрої (наприклад, проекційна та кінопроекційна апаратура, магнітофони тощо) і засоби навчання (наприклад, діафільми, кінофільми, звуко- та відеозаписи), останні використовуються як носії навчальної інформації. Їх головне завдання – підвищення ефективності навчально-виховного процесу [3, с. 5].

Залежно від призначення автори класифікують ТЗН на інформаційні, контролюючі та навчальні [3, с. 5]. Так, до інформаційних ТЗН відносять: аудіовізуальні, тобто слухо-зорові технічні засоби статичної проекції, лінгафонне обладнання [3, с. 5].

За допомогою інформаційних засобів навчання навчальна інформація подається, а також підсилює її наочність [3, с. 5]. Автори зазначають, що аудіовізуальні технічні засоби навчання використовуються при груповому навчанні, а при самостійному навчанні, як правило, застосовується лінгафонне обладнання [3, с. 5]. Контролююче ТЗН застосовуються з метою встановлення ступеня та якості засвоєння навчального матеріалу [3, с. 6]. Навчальні ТЗН призначені для індивідуалізації процесу навчання, вони вказують на те, що дидактичні можливості навчальних машин залежать від програм, які в них закладено [3, с. 6].

Розглядаючи основні види технічних засобів навчання, автори вже інакше їх класифікують. Так, вони зазначають, що ТЗН можна поділити на дві групи: інформаційні та засоби програмованого навчання [3, с. 12].

До інформаційних належать технічні пристрої та посібники, які дають змогу передавати інформацію каналами прямого зв'язку, тобто від учителя до учня. До цієї групи входять:

1. Візуальні технічні засоби навчання – діапозитиви, діафільми та об'єкти епіпроекції, які демонструються на екрані дії та епіпроекторами, німі кінофільми, що показують кінопроектори [3, с. 12].

Діапозитиви – серія окремих зображень об'єктів, порядок показу яких залежить від учителя. У ці часи використовувалася значна кількість ілюстрованих діапозитивів.

Діафільм – статичні кадри, які надруковані в логічній послідовності на неприривній стрічці, що утворюють витвір, у якому за допомогою монтажу зміст подається в динаміці, розвитку, наближаючи діафільм до кінофільму [3, с. 13].

Навчальне німе кіно демонструється при необхідності показати динаміку процесу, використовується при показі процесів, що відбувається дуже швидко або, навпаки, дуже повільно [3, с. 13].

2. Звуко-технічні засоби – це прослуховування радіопередач, магнітофонних і грамофонних записей за допомогою радіоприймачів, магнітофонів та електрофонів [3, с. 12].

До цієї групи належать навчальні радіопередачі, засновані на сприйнятті звуку слуховим аналізатором, що сприяє розвитку уяви. Магнітофільми – це звукозаписи на магнітній плівці, змонтовані певною системою, яка продиктована поставленою дидактичною метою. Матеріалом для їх здійснення, як правило, використовують частину запису радіопередач.

Грамзаписи – механічний вид запису звуку, який використовують в навчально-виховному процесі [3, с. 13].

3. Комбіновані технічні засоби – це навчальне кіно (звукове), телебачення, а також озвучені діафільми [3, с. 14].

Навчальне кіно поєднує звук та зображення, що несе нову інформацію, надає відеоматеріал, а також емоційне забарвлення.

Навчальне телебачення – це спосіб передачі на відстані навчальної зорової, звукової інформації [3, с. 14].

Озвучені діафільми – це діафільми, які супроводжуються звуком або з грампластинки, або з магнітної стрічки [3, с. 12].

До ТЗН програмованого навчання відносять контролюючі та інформаційно-контролюючі пристрої, останні називають навчальними машинами.

Контролюючі пристрої ведуть контроль, а інформаційно-контролюючі подають інформацію, контролюють знання та автоматично аналізують правильність відповідей.

Уже існували спеціалізовані навчальні машини, які називали тренажерами, вони моделювали певні умови й виступали як тренажери в навчанні [3, с. 14].

Аналіз наукової літератури свідчить, що в 1965–1975 рр. вже існувала значна кількість технічних засобів навчання: діапозитиви, діапроектори, епіпроектори, німе кіно, звукове кіно, навчальні машини.

Дослідники кінця ХХ ст. по-різному розглядають ТЗН. П.І. Підкасистий класифікує ТЗН на інформаційні, програмованого навчання, контролю знань, тренувальні та комбіновані. До них автор відносить кінопроектори, діапроектори, епіпроектори, графопроектори, відеомагнітофони, телевізійні комплекси, персональні комп'ютери та комп'ютерні системи [6, с. 280]. Отже, новими є такі пристрої, як відеомагнітофони, телевізійні комплекси, персональні комп'ютери та комп'ютерні системи.

Г.М. Коджаспірова та К.В. Петров надають уже більш розширену класифікацію ТЗН. Так, автори зазначають, що в англійськомовних джерелах ТЗН називають аудивізуальними засобами, їх поділяють на дві групи за носіями інформації: жорсткі (магнітофони, проектори, телевізори, комп'ютери) та м'які (грампластинки, магнітна стрічка, магнітні та оптичні диски, слайди, кінофільми) [4, с. 11].

Згідно з іншою класифікацією:

– за функціональним призначенням: ТЗН, призначені для передачі навчального матеріалу, контролю знань, тренувальні, спрямовані на навчання та самонавчання, додаткові, а також комбіновані ТЗН;

– за передачею інформації (особливістю цієї групи є перетворення інформації, записаної на певному носії, в зручну для сприйняття форму): діапроектори, графопроектори, епіпроектори, магнітофони, радіоустановки, музичні центри (аудіосистеми), програвачі, радіовузли, кінопроектори і кіноустановки, телевізори, відеомагнітофони, ПЕОМ.

До технічних засобів контролю належать різноманітні технічні пристрої, спрямовані на оцінювання ступеня володіння навчальним матеріалом, наприклад, “АМК-2” та різні її модифікації. Контролюючі ТЗН поділяють на дві групи: індивідуальні та групові, які відрізняються типом навчальних програм і методом введення відповіді. Також розрізняють засоби контролюючих ТЗН за ступенем складності: від найпростіших карт, касет і квитків автоматизованого контролю до спеціальних комп'ютерних програм.

Технічні засоби навчання й самонавчання спрямовані на забезпечення подачі навчальної інформації студентам за визначеними програмами, закладеними в технічні пристрої, і вміщують самоконтроль засвоєння знань у вигляді контрольних запитань чи певних завдань після кожної дози навчального матеріалу. Такі навчальні програми розділяють на лінійні, розгалужені та комбіновані. Вони відрізняються тим, що лінійні програми не залежать від правильності відповіді за кожною порцією матеріалу, тоді як розгалужені програми дають таку можливість лише за умови правильної відповіді на контрольні питання, в іншому разі учень повертається програмою до повторного вивчення матеріалу. Комбіновані програми поєднують у собі особливості і лінійних, і розгалужених програм.

Особливу групу ТНЗ становлять тренажерні засоби – спеціалізовані навчально-тренувальні пристрої, що призначені для формування певних умінь і навичок. Їх діяльність спрямована на використання спеціально розроблених програм, дій, що складаються на основі процесу моделювання засвоюваної діяльності. Такі засоби, як правило, використовуються в процесі навчання технічних спеціальностей.

Допоміжні технічні засоби: рухомі стрічкові класні дошки, пристрої для переміщення карт, плакатів, пристрої дистанційного управління комплексами ТЗН і затемнення предметних кабінетів; радіомікрофони, мікрофонна дротова техніка, підсилювачі, поліекрани та електронні дошки. Ця група об'єднує засоби малої автоматизації й апарати, що використовуються для допоміжних цілей [4, с. 11].

До комбінованих технічних засобів, які виконують декілька функцій, Г.М. Коджаспірова та К.В. Петров, відносять лінгафонні пристрої, замкнуті навчальні телевізійні системи, комп'ютерні системи [4, с. 11].

За принципом пристрою й роботи ТЗН розрізняють механічні, електромеханічні, оптичні, звукотехнічні, електронні та комбіновані.

За типом навчання виділяють технічні пристрої індивідуального, групового та поточного (для великих груп учнів, наприклад, у ВНЗ для цілого потоку) користування.

За логікою роботи ТЗН бувають: з лінійною програмою роботи, тобто не залежать від зворотного зв'язку, і з розгалуженою програмою, що забезпечує різні режими роботи залежно від якості та обсягу зворотного зв'язку.

За характером впливу на органи почуттів виділяють візуальні, аудіо-засоби та аудіовізуальні технічні засоби навчання.

За характером подання інформації ТЗН розділяють на екранні, звукові й екранно-звукові засоби [7, с. 9].

Отже, новими ТЗН для кінця ХХ ст. є: оптичні диски, музичні центри (аудіосистеми), програвачі, ПЕОМ, "АМК-2" з різними модифікаціями. З'являється нова група ТНЗ – допоміжні: рухомі стрічкові класні дошки, пристрої для переміщення карт, плакатів, пристрої дистанційного управління комплексами ТЗН і затемнення предметних кабінетів; радіомікрофони, мікрофонну дротову техніку, підсилювачі, поліекранна та електронні дошки. Це свідчить про швидкий розвиток ТЗН.

Далі класифікації ТЗН за показниками, які визначили В.М. Гордієвський та Д.В. Петухов, не тільки надають більше знань про нові ТЗН початку ХХІ ст., а й удосконалюють відомі, детально досліджуючи вже існуючі технічні засоби. Так, наукоці розрізняють, крім діаскопічної та епіскопічної проекції, ще пласку, стереоскопічну й голографічну, статичну та динамічну проекції [1, с. 41].

Пласка проекція забезпечує одержання двовимірного зображення відповідного об'єкта.

Стереоскопічна (від грец. stereos – об'ємний, просторовий) проекція забезпечує отримання зображення, що створює ілюзію об'ємності об'єкта, просторовості картини, що спостерігається.

Носіями інформації для стереоскопічної проекції слугують пласкі кольорові або чорно-білі стереопари – сукупність двох зображень одного й того самого об'єкта (як правило, на прозорій основі), отриманих з двох ракурсів.

Голографічна (від грец. holos – весь, повний і grapho – пишу) проекція забезпечує одержання об'ємного зображення об'єкта.

Для голографічної проекції носіями інформації є голограми – зафіксовані випромінювання, що розсіюються об'єктом на пласкій (як правило, прозорій) основі.

До статичних екранних засобів навчання й виховання належать діапозитиви, діафільми, транспаранти, епіоб'єкти.

Діапозитиви (слайди) (від грец. dia – через і лат. positivus – позитивний) – фотографічне позитивне зображення на прозорій основі (скло, плівка), що розглядається на просвіт або проектується на екран, призначене для навчальних і виховних цілей. Вони можуть бути чорно-білими і кольоровими, озвученими і неозвученими.

За характером зображень діапозитиви бувають штрихові й напівтонові. На штрихових діапозитивах зображення виконують лініями, штрихами, крапками та суцільною заливкою. Так виконують схеми, креслення, штрихові малюнки, таблиці, текст. Напівтонові діапозитиви – це фотографії, малюнки, виконані олівцем з розтушовуванням, тушшю з плавним переходом від затемнених ділянок до світлих [1, с. 41].

Транспаранти (кодопособія) – зображення на фольгах – прозорій термостійкій плівці, що виконуються поліграфічним та фотографічним способами або надруковані на принтері, ксероксі. Розміри кадрів транспарантів широко варіюються. Максимальні розміри кадрів обмежуються площею стола графопроектора – 250×250 мм.

Застосовують транспаранти, що складаються з одного кадру або серії – 2–6, що накладаються один на одного (багатошарові) або змонтовані на безперервній прозорій стрічці шириною 260 мм і довжиною до 30 м [1, с. 41].

Епіоб'єкти – зображення (тексти, фотографії, малюнки, репродукції тощо) на непрозорій основі або пласкі натуральні об'єкти, виконані у форматі приймального вікна панорамні перископи, що проектуються на екран у відбитому світлі. Вони можуть бути як чорно-білими, так і кольоровими. Істотний недолік епіпроекції – недостатньо мала освітленість зображення на екрані. У зв'язку із цим підвищуються вимоги до затемнення приміщень, тому що використовувати епіпроекцію можна тільки в невеликій аудиторії [1, с. 41].

**Висновки.** Таким чином, залежно від розвитку техніки вдосконалювалася та розширялась класифікація технічних навчальних засобів. Класи-

фікація ТЗН змінювалася також залежно від характеру й інтенсивності застосування їх у навчальному процесі. Так, до нових ТЗН у 1970-ті рр. відносили радіо, кіно, телебачення, програмоване навчання та навчальні машини. Наприкінці ХХ ст. вони набули популярності – їх почали активно застосовувати в навчально-виховному процесі. Крім того, наприкінці ХХ ст. виникли нові тенденції у використанні ТЗН, що змінило їх традиційну класифікацію, посилилася спрямованість ТЗН на самостійність оволодіння інформацією, в окрему групу виділились допоміжні технічні засоби навчання.

### **Література**

1. Гордієвський В.М. Технічні засоби навчання / В.М. Гордієвський, Д.В. Петухов. – Шадринськ : ШГПИ, 2006. – 152 с.
2. Карпов Г.В. Технические средства обучения / Г.В. Карпов, В.А. Романин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1972. – 381 с.
3. Карпов Г.В. Технические средства обучения : учеб. пособ. / Г.В. Карпов, В.А. Романюк. – М. : Просвещение, 1979. – 271 с.
4. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. – М. : Академия, 2001. – 256 с.
5. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А.Г. Молибог. – 2-е изд. – Минск : Высшая школа, 1975. – 286 с.
6. Подкасистый П.И. Педагогика : учеб. пособ. / П.И. Подкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
7. Сичов В.Г. Аудіовізуальні засоби навчання / В.Г. Сичов, В.М. Мозковий. – Х. : ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 1998. – 119 с.
8. Технические средства обучения [Электронный ресурс] // Большая Советская Энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1969–1978. – Режим доступа: <http://bse.sci-lib.Com>.

ЧЕРКАШИН А.І.

## **ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРАЦІВНИКА ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ**

Всі зусилля суспільства й держави приносять користь лише у випадку, якщо самі державні службовці є прикладом виконання законів, порядності й моральності. Громадянське суспільство в демократичних, правових державах, вимагає належної старанності та законності від вартових правопорядку. Тому велике значення в Міністерстві внутрішніх справ України приділяється питанню вдосконалення підготовки та виховання працівників органів внутрішніх справ. Одним з напрямів удосконалення виховної роботи є узагальнення та впровадження передового зарубіжного досвіду виховання поліцейських.

*Мета статті* – провести аналіз зарубіжного досвіду виховання особистості працівника правоохоронних органів.

Дослідження зарубіжного досвіду виховання працівників поліції стикається з певними методологічними труднощами, оскільки базовий термін “виховання” в сучасній англійській мові, що стала універсальним засобом міжнародного спілкування, окремим словом не визначається. Замість нього вживається, як правило, багатозначне поняття education. Значення латинського кореня слова education – вести за собою або витягувати що-небудь. В англійській мові слово education означає цілісний процес становлення особи, прийняття нею моральних норм, засвоєння різного роду інформації, залучення людини до культури суспільства в цілому.

Хоча в “Міжнародній енциклопедії освіти” (“The International Encyclopedia of Education”, 1994 р.) немає окремої статті “Виховання”, аналіз праць зарубіжних авторів з поліцейської педагогіки дає змогу зробити висновки, що під вихованням працівників поліції розуміється цілеспрямований процес педагогічного впливу на них, який дає змогу розвинути їх світогляд у відповідному соціально-політичному контексті, прищепити їм задану систему цінностей, оптимізувати в них професійно та особистісно значущі риси характеру, сформувати необхідні професійно обґрунтовані психологічні установки й звички поведінки [5].

Безпосередній, цілеспрямований, формалізований процес виховання та самовиховання службовців поліції здійснюється у двох сферах діяльності: в процесі професійної підготовки (навчання, освіта) і безпосередньо в процесі професійної поліцейської діяльності. Наприклад, в освітніх установах, як правило, процес виховання тісно пов’язаний з процесом навчання. Так, у Вищій школі поліції ФРН у слухачів формується усвідомленість і самостійність ухвалення рішень. Поліцейські-управлінці, що приїжджають на курси підвищення кваліфікації, самі визначають програму семінару. Їм заздалегідь направляють анкети з проханням висловитися щодо актуальних проблем поліцейської діяльності, які необхідно обговорити. Пропозиції вивчаються, узагальнюються і на їх основі складається навчальний план.

Педагогічний і науково-правовий аналіз зарубіжних конституцій, конституційних та органічних законів, законів про поліцію, інших нормативних правових актів демократичних держав, міжнародного законодавства, науково-теоретичних джерел, фактичного матеріалу й практики діяльності поліцейських систем дає змогу виявити цілий ряд чинників та умов, що формують і детермінують концепції виховання співробітників поліції в сучасній демократичній, правовій, соціальній державі [1].

Концепція виховання працівників поліції є сукупністю основоположних, керівних ідей щодо організації системи виховання співробітників поліції, функцій, змісту і способів його здійснення, а також перспективних напрямів його розвитку [3]. Ці концепції, що визначають науково-практичні основи виховання працівників поліції, складаються в певному соціально-економічному, політико-правовому, культурно-історичному й духовно-ідеологічному контексті, відповідному конкретному суспільно-

економічному та державно-політичному ладу. Будучи частиною концепцій діяльності поліції країни, педагогічні концепції виховання співробітників поліції відповідають офіційним базовим установкам, орієнтовані на їх адаптацію до діяльності поліцейських служб і підрозділів.

Еволюція світових поліцейських систем свідчить, що підставою будь-якої виховної концепції співробітників поліції слугують ідеологічні й соціально-політичні переконання, що відображають стратегічну мету, до якої прагне суспільство з погляду його соціального ладу і, відповідно, чим визначається діяльність його правоохоронних органів. Саме ідеологія та соціально-політичні переконання справляють визначальний вплив на теорію й практику виховання кадрів поліції як одного з першорядних державних інститутів. Ідеологічні й соціально-політичні установки визначають зміст, цілі та методику виховної роботи, закладають першооснову переконань, устремлень і цінностей окремої особи та професійного співтовариства в цілому.

Для розвитку світової цивілізації сьогодні характерне встановлення стандарту правової соціальної держави, до основних завдань якого належить процес удосконалення системи правового забезпечення прав громадян, підвищення рівня законності й правопорядку, підтримка в суспільстві відчуття особистої безпеки та правової захищеності. Найважливішим підсумком суспільного прогресу західних країн стало створення соціально активної держави, що задовольняє все більш високі соціальні потреби населення.

Основним чинником, що визначає сучасні концепції виховання співробітників поліції, є соціальна орієнтованість сучасної цивілізованої держави в усіх сферах суспільного життя. Розвитку соціальної держави в західних країнах сприяють високорозвинені суспільно-політичні інститути, структура відносин власності й ринкової економіки, що склалися, ефективні механізми управління суспільством і державою.

Прямий вплив на педагогічні концепції виховання кадрів поліції за кордоном здійснює державна політика у сфері поліцейської діяльності. Цілі, форми й методи реалізації державою правоохоронної функції визначають зміст і завдання виховання працівників органів поліції. У цьому сенсі важливим є визначення ролі й місця поліції в суспільстві та усвідомлення їх повною мірою кожним працівником поліції. При цьому важливою педагогічною умовою є те, що поліцейські, будучи представниками держави, наділеними владою, повинні мати цілком конкретні установки про межі застосування цієї влади.

Одним з головних завдань виховання співробітників поліції є формування в них переконаності в соціальній необхідності й гуманітарній спрямованості своєї професії, розвиток у них відчуття гордості за неї, сприяння глибокому усвідомленню важливості поліцейської місії.

Треба відзначити, що ще відносно недавно в демократичних державах поліцейська служба не вважалася популярною і престижною. Нерідко



сам факт того, що людина служила в поліції, протиставляла його населенню.

На сьогодні в демократичних державах зі стабільною економічною ситуацією та з високим рівнем правосвідомості поліцейські несуть свою службу за підтримки переважної більшості членів суспільства. У Німеччині, Франції, Великобританії, США, Японії та інших передових країнах давно освоїли соціально-педагогічну технологію, суть якої в тому, що поліція повинна охороняти громадський порядок таким чином, як бажає того саме суспільство, що охороняється.

З вищевикладеного випливає, що педагогічні концепції виховання службовців поліції базуються на принципах правової демократичної держави, де поліція представляє владу через згоду, а не через силу. Ці принципи є вирішальними у філософії поліцейської служби, що набула розвитку в західному світі останні декілька десятиріччів.

Актуалізація соціального початку в діяльності поліції вимагає особливої організації поліцейських сил, а також сучасного підходу до навчання й виховання кадрів поліції, який передбачає цілий комплекс педагогічних заходів, які спрямовані на розвиток комунікативної й психолого-педагогічної компетенції поліцейських. Сучасна поліцейська діяльність вимагає від вартових порядку чуйності, інтелекту, сили характеру, сміливості, але, перш за все, справжнього, усвідомленого бажання служити громадянам на користь усіх: особи, держави й суспільства в цілому. Поліцейські повинні покращувати якість життя громадян, застосовуючи, коли це необхідно, достатні силові засоби та методи; уміти розпізнавати ситуації, коли слід застосувати неформальне примушення у вигляді поради або застереження замість арешту або переслідування; завжди діяти без упереджень, зі співчуттям і відповідно до найвищих, наскільки це можливо, етичних стандартів. У змісті діяльності збільшується питома вага психологічних знань, розвиток комунікативних умінь і навичок. Оскільки поліція розглядається як сервісне підприємство, то її керівник повинен мислити, як підприємець, який працює в специфічній сфері обслуговування населення. Але акцент робиться не на отриманні фінансової вигоди (хоча й цей чинник враховується), а на вирішенні тих питань, які ставить населення перед поліцією і які входять до її компетенції. При цьому від керівника поліції потрібні господарська обачність, підвищений професіоналізм, орієнтація на громадян, справедлива оцінка кожного поліцейського, що враховується при їх підготовці. Все це зумовлює відповідні підходи до організації та спрямованості освіти, навчання й виховання працівників поліції всіх категорій і напрямів діяльності.

Ідея служіння поліції суспільству в тісній співпраці з громадянами перетворила поліцію на Заході з каральної силової структури на повсякденну цілодобову сервісну службу із широким спектром соціальних послуг, де “суспільство – це покупець, а поліцейський підрозділ – це продавець своєї поліцейської послуги”. Поліцейська діяльність набуває все бі-

льшої суспільної спрямованості. Більше ніж 80% службового часу поліцейського становить допомога громадянам у вирішенні різних проблем. Соціальні послуги населенню пов'язуються зі швидкою медичною й психологічною допомогою, пошуком людей, що загубилися, допомогою автомобілістам, що потрапили у важку дорожню ситуацію, навіть порятунком тварин. Цей напрям діяльності займає зараз від 30 до 40% всіх викликів поліції в США. Крім того, традиційну підтримку поліцією громадського порядку включає втручання й арбітраж у сімейних і побутових конфліктах, забезпечення транспортного руху, контроль за рівнем шуму, видалення порушників порядку із суспільних місць, підтримка там спокою. Підраховано, що три з кожних десяти викликів поліції мають справу із цією категорією діяльності.

Разом з тим залишається в силі традиційне призначення поліції: запровадження в життя законів, запобігання й припинення злочинів. Боротьба зі злочинністю продовжує залишатися головним пріоритетом у її діяльності та визначає включення в зміст навчання й освіти службовців поліції всіх держав вивчення питань боротьби з організованою злочинністю, тероризмом, корупцією, обігом наркотиків, фінансовими злочинами тощо. Сучасні поліцейські повинні володіти не тільки найрізноманітнішими знаннями й уміннями: знати законодавство; уміти управляти різними автотранспортом; чудово володіти вогнепальною зброєю; користуватися комп'ютерами та іншими технічними засобами; уміти проводити рятувальні операції на суші й у воді; приймати пологи; угамовувати пристрасті уболівальників; вести переговори в разі захоплення заручників; володіти культурою міжнародних відносин з мігрантами й етнічними меншинами. Поліцейські мають бути стійкими та безстрашними, справедливими й етичними.

Щоб усього цього досягти, західні соціально-педагогічні технології передбачають потужну систему заохочувально-стимулювальних заходів. Висока оплата праці поліцейських, нагородження того, хто відзначився, "дошки пошани", "кімнати слави" тощо поєднуються з постійними цілеспрямованими загальнодержавними заходами щодо зміцнення престижу поліцейської професії.

Роль поліції в суспільстві вимагає, щоб негативні стереотипи, які склалися в суспільстві, були зруйновані і їм на зміну прийшли нові, позитивні. На цей час у розвинених зарубіжних країнах проблема створення потрібного іміджу та підтримки належного престижу поліцейської діяльності постійно перебуває у фокусі уваги. Значущість ролі поліції, її авторитет у суспільстві й привабливість поліцейської професії у свідомості громадян створюються, насамперед, визнанням статусу поліцейських державою й наданні певного роду гарантій. У США працівнику ФБР на суді вірять як незаперечному авторитету – представникові державної влади, чие слово не береться під сумнів. В Англії, Італії, ФРН, Франції, США, Канаді й низці інших країн передбачаються різні види жорсткої адміністративної та кримінальної відповідальності за публічну образу поліцейських або на-

пад на них, розповсюдження наклепу щодо поліції тощо. У США у випадках умисного вбивства поліцейського або співробітника ФБР винен засуджується до тюремного ув'язнення (аж до довічного) або до страти [2].

За кордоном багато зроблено для того, щоб перетворити поліцію на ефективний державний інститут, що користується довірою й пошаною громадян. Сучасна зарубіжна теорія та практика виховної роботи в поліції орієнтується на національно-історичні традиції, що втілені в правових актах і реалізуються в правоохоронній діяльності. Про це свідчить, зокрема, практика збереження історичних назв поліцейських органів низки країн, що підвищує їх престиж: Скотланд Ярד і Метрополітен Поліс (Столична поліція Лондона) у Великобританії, інститут Шерифа в США, Великобританії, Ірландії, Королівська кінна поліція в Канаді [4]. Етимологія назв багатьох поліцейських реалій може вже не простежуватися у функціях, але викликає асоціації з традиціями, що формує й підтримує відчуття пошани до поліцейської професії та правосуддя як у громадян, так і в самих вартових порядку. Так, слово “констебль” походить від латинського *comes stabuli*, що означає вершник; “шериф” – від словосполуки *хранитель (reeve) графства (shires or counties)*, тобто *shire reeve* [4]. У США, знаменитих своїми демократичним принципами і волелюбними традиціями, керівника поліції будь-якого рівня прийнято називати шеф поліції – *police chief*.

Формування тієї або іншої концепції виховання працівників поліції пов'язане з активним науковим пошуком, спрямованим на вдосконалення моделей її діяльності, визначенням її перспективних форм і способів. Теоретичною базою розробки концепцій виховання працівників поліції служать праці з філософії поліцейської діяльності, права, поліцейських наук, управління, політології, соціології, психології й етики правоохоронної діяльності.

Західні теорії управління, організації та здійснення діяльності поліції завжди керувалися поточними суспільними проблемами, були орієнтовані на їх практичне вирішення.

Характерною особливістю багатьох зарубіжних поліцейських управлінських, організаційних, освітніх та інших теорій є те, що за основу береться яка-небудь загальна теорія, що вже довела свою дієвість у якій-небудь галузі життєдіяльності, наприклад, в економіці, а потім вона адаптується до умов поліції.

До чинників і передумов духовно-ідеологічного характеру, що сприяють формуванню сучасних концепцій виховання працівників поліції, можна віднести ментальність західної людини, особливості політико-правової свідомості суспільства в цивілізованих країнах західної цивілізації, сформовані на основі системи ідейних і ціннісних установок – індивідуалізму, прагматизмі, вірі в рівність можливостей і рівність усіх перед законом, пошана й гарантування прав особі та приватній власності, невтручання в приватне життя, пошана до чужого достатку, віра в соціальну справедливість.

Разом з тим, щоб побудувати високопрофесійну й ефективну організацію, поліція потребує розвитку у своїх працівників навичок вищого рівня, що відносяться до здатності успішно та конструктивно взаємодіяти один з одним. Це передбачає розвиток навичок цілеспрямованості, менеджменту, міжособистісного спілкування, а також відчуття корпоративності, здатності працювати в команді й навичок взаємного партнерства з тими, хто не відноситься до правоохоронних органів.

**Висновки.** Таким чином, аналіз досліджень у галузі педагогіки, права та юридичної психології дає підстави стверджувати, що за кордоном розроблені сучасні концепції виховання працівників поліції з урахуванням соціально-економічних, політико-правових, психолого-педагогічних, духовно-ідеологічних умов державних устроїв. Але, на наш погляд, у наукових дослідженнях не набула відображення проблема професійно орієнтованого виховання працівників правоохоронних органів як у практичних підрозділах, так і у відомчих навчальних закладах.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є розробка системи, форм та методів професійно орієнтованого виховання майбутніх працівників органів внутрішніх справ у вищих навчальних закладах МВС України.

### **Література**

1. Губанов А.В. Основы организации и функционирования полиции зарубежных государств и использование их опыта для совершенствования деятельности органов внутренних дел России : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук / А.В. Губанов. – М. : ВНИИ МВД России, 1997. – 49 с.

2. Губанов А.В. Полиция зарубежных стран: организационно-правовые основы, стратегия и тактика деятельности. – М., 1999. – 288 с.

3. Васильев Д.В. Концепции организации деятельности полиции и возможность их использования в отечественной практике (на материале США и некоторых стран Западной Европы) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / Д.В. Васильев. – М. : Академия управления МВД России, 2005. – 20 с.

4. Основы организации воспитательной работы с личным составом в органах внутренних дел : учеб. пособ. / [под общ. ред. д-ра педагог. наук, д-ра юрид. наук, проф. В.Я. Кикотя]. – М. : ЦОКР МВД РФ, 2008. – 400 с.

5. Чарльз М.Т. Профессиональная подготовка сотрудников полиции (милиции) США и России : науч. изд. / М.Т. Чарльз ; [под общ. ред. В.П. Сальникова]. – СПб. : Санкт-Петербургский ун-т МВД России : Алетейя, 2000. – 224 с.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДОГО КЕРІВНИКА ШКОЛИ

Якість становлення й розвитку особистості шкільних управлінців-професіоналів у багатьох випадках визначає характер та долю модернізації шкільної освіти, допомагаючи його приведенню у відповідності до сучасних життєвих потреб розвитку країни. У зв'язку із цим виникає гостра необхідність підготовки нового покоління управлінців для школи ХХІ ст.

Значний теоретичний і практичний інтерес викликають дослідження професійно важливих якостей особистості менеджера освіти (В. Афанасьєв, Ю. Конаржевський, П. Худомінський та ін.); особливості діяльності менеджера в освітній галузі (Н. Коломінський, Н. Кузьміна, Є. Павлютенков, Л. Пермінова та ін.); особливості фахової підготовки менеджерів освіти (Л. Даниленко, В. Олейник, О. Орлов та ін.); професійно важливих якостей майбутнього спеціаліста (І. Горностаєва, В. Савіщенко та ін.).

Водночас проблема розвитку професійно важливих якостей молодого керівника освітнього закладу післядипломної педагогічної освіти системно не розглядалась. Її актуальність зумовлена тим, що, як відомо, традиційно педагога будь-якої спеціальності призначали на посаду керівника освітнього закладу або зовсім без підготовки, або, в кращому разі, з підготовкою на короткострокових курсах стаціонарної або заочної форми навчання при інститутах післядипломної освіти.

Така парадигма не має належної системності й здебільшого новопризначений керівник доходить до розуміння своїх функціональних обов'язків самотійно, витрачаючи на це декілька років праці, що гальмує діяльність педагогічного колективу та розвиток освітнього закладу в цілому, негативно впливаючи на особистісні й професійні якості самого керівника. Виникає суперечність між тим, що керівник мусить кваліфіковано на рівні посадових вимог здійснювати управління ЗНЗ, з наявним рівнем готовності молодого керівника до професійної управлінської діяльності.

**Мета статті** – обґрунтувати сутність та шляхи розвитку професійних якостей молодого керівника загальноосвітньої школи.

Призначення на посаду керівника – це початок шляху до управлінського професіоналізму. Першим етапом цього шляху є успішна адаптація до посади [3, с. 84]. Професійна адаптація залежить не тільки від здобутих знань та сформованості професійних умінь і навичок, а й від наявності професійно значущих якостей.

Виходячи із цього, ми вважаємо, що визначення професійних якостей суб'єкта як таких, що впливають на ефективність виконання діяльності за такими основними параметрами, як продуктивність, якість, надійність, але не пов'язане з проблемами його адаптації, не відображає специфіки професійного становлення керівника-початківця.

Спираючись на це, ми під професійними якостями молодого керівника ЗНЗ розуміємо індивідуальні якості особистості, які сприяють ефективному опануванню професії в процесі навчання, в період адаптації та безпосередньої діяльності, а також успішному виконанню професійних функцій.

Одним з можливих підходів до виокремлення цих якостей є, на наш погляд, аналіз основних функцій управління й об'єднання їх у певні значенні блоки.

На основі аналізу наукової літератури Н. Коломінський показав, що більшість дослідників орієнтуються на три класичних функцій управління: розроблення та прийняття управлінських рішень (планування поточне, перспективне), організація і контроль [2, с. 8]. При розробки та прийнятті управлінських рішень найбільш вагомі такі особливості керівника: ціннісні орієнтації, установки (атитюди); інтелектуальні якості; творчі здібності; здатність до ризику, нововведень; особливості потребнісно-мотиваційної сфери; особливості самооцінки та рівня домагань тощо.

На етапі організації він визначає такі компоненти: координаційно-регуляторний, мотиваційний, комунікативний [4, с. 23–24].

На етапі контролю основними компонентами є аналіз, порівняння та оцінювання [4, с. 30].

Таким чином, Н. Коломінський виокремлює професійні якості керівника, які пов'язані, з одного боку, з його професійними функціями, а з іншого – з його потребнісно-мотиваційною сферою, інтелектуальними властивостями, рефлексією (самооцінкою).

Л. Карамушка виокремлює 15 управлінських функцій, але аналізує три: планування, організацію, контроль [1, с. 55].

Не аналізуючи сутність цих функцій, відзначимо їх зв'язок з інтелектуальними особливостями керівника школи.

Вище ми охарактеризували три сфери діяльності керівника, а саме: потребнісно-мотиваційну, операційно-діяльнісну та рефлексивно-оцінну [3, с. 14–15].

У потребнісно-мотиваційній сфері керівника-початківця ми виокремили такі професійні якості: ціннісні орієнтації й мотиви професійної діяльності. Цю групу якостей ми назвали морально-етичною.

З операційно-діяльнісної сфери особистості ми виділяємо професійні якості, необхідні для реалізації молодим директором першого рівня управлінських функцій, а саме:

– інтелектуально-логічні: здатність формулювати проблему; аналізувати й порівнювати; виокремлювати головне та другорядне; доводити, обґрунтовувати; систематизувати, класифікувати; давати визначення;

– інтелектуально-евристичні: генерувати ідеї; висувати гіпотези; критичність мислення, здатність до оціночних суджень; здатність бачити проблему та суперечності; здатність долати інерцію мислення; здатність

переносити знання в інші ситуації; незалежність суджень; здатність до використання аналогій; здатність відмовитися від настирливої ідеї.

Рефлексивно-оцінна сфера містить у собі самопізнання та самооцінку.

Розглянемо основні умови та засоби розвитку професійних якостей керівника-початківця в процесі експериментальної роботи.

1. Для мотиваційного компонента – включення директорів шкіл в активну пізнавальну та практичну діяльність, що сприяє:

- глибокому усвідомленню значення управління і його складових;
- переконструювання в результаті такого усвідомлення мотивів управлінської діяльності (посилення значення соціальних, управлінських мотивів і мотивів особистісного розвитку);
- формування позитивного ставлення до практичного використання закономірностей управління.

Основними засобами розвитку цього компонента були групові обговорення результатів дослідження стратегії успішного директора школи, професійних ціннісних орієнтацій (методика “Квадрат цінностей”), настанов респондентів, створення проблемних ситуацій, розв’язання яких формує професійні якості керівника.

2. Для операційно-діяльнісного компонента – включення директорів шкіл в активну пізнавальну та практичну діяльність, що забезпечувало:

- оволодіння знаннями основ управління та усвідомлення значущості цих знань для практичної діяльності;
- оволодіння вміннями й навичками, що забезпечують ефективність управління;
- розвиток професійних якостей, необхідних для використання основних управлінських функцій.

Основні засоби розвитку професійних якостей: ділові ігри, тренінги, обговорення результатів дослідження (методика “Квадрат функцій”, анкетування, спецкурс “Професійне становлення керівника ЗНЗ”).

3. Для рефлексивно-оцінного компонента – включення в активну пізнавальну й практичну діяльність, що позитивно впливає на:

- актуалізацію потреби в самопізнанні й самоаналізі своїх особистісних і професійних якостей;
- формування адекватної самооцінки (у процесі аналізу управлінських та особистісних якостей);
- формування потреби й умінь використовувати знання про себе з метою оптимізації управління, професійного та особистісного вдосконалення.

Основні засоби: розробка й обговорення профілю вмінь та портфолію керівника-початківця.

Нижче наведено деякі результати дослідження (див. табл.).

## Виявлення типу мотивації, що переважає

Тип мотивації, що переважає	Кількість слухачів, %	
	початок	завершення
ВМ	28,2	45,6
ЗПМ	21,4	30,5
ЗНМ	44,0	13,04
ВМ = ЗПМ	3	8,7
ВМ = ЗПМ = ЗНМ	6,5	2,17

Примітка:

ВМ – внутрішня мотивація;

ЗПМ – зовнішня позитивна мотивація;

ЗНМ – зовнішня негативна мотивація.

Як бачимо, у результаті формульованого експерименту збільшилась кількість керівників з вираженою внутрішньою (з 28,2 до 45,6%) та зовнішньою позитивною (на 9,1%) мотивацією. Водночас суттєво зменшилась кількість респондентів із зовнішньою негативною мотивацією.

Для отримання інформації про рівень розвитку різних типів знань про понятійний апарат управління директора шкіл заповнювали опитувальник, забезпечений такою інструкцією:

“Праворуч наведені початки тверджень, а ліворуч – їх закінчення. Вам необхідно після кожного закінчення твердження в дужках поставити номер того початку пропозиції, до якої воно відноситься”.

Аналіз результатів опитування свідчить про вельми низьку частоту правильних відповідей практично за всіма пунктами опитувальника. Зокрема, за першим твердженням зафіксовано 17,0% правильних відповідей, другим – 11,0%, третім – 7,0%, четвертим – 5,0%, п'ятим – 21,0%.

Результати узагальнених даних, отримані на початок та завершення експерименту, наведено на рис.

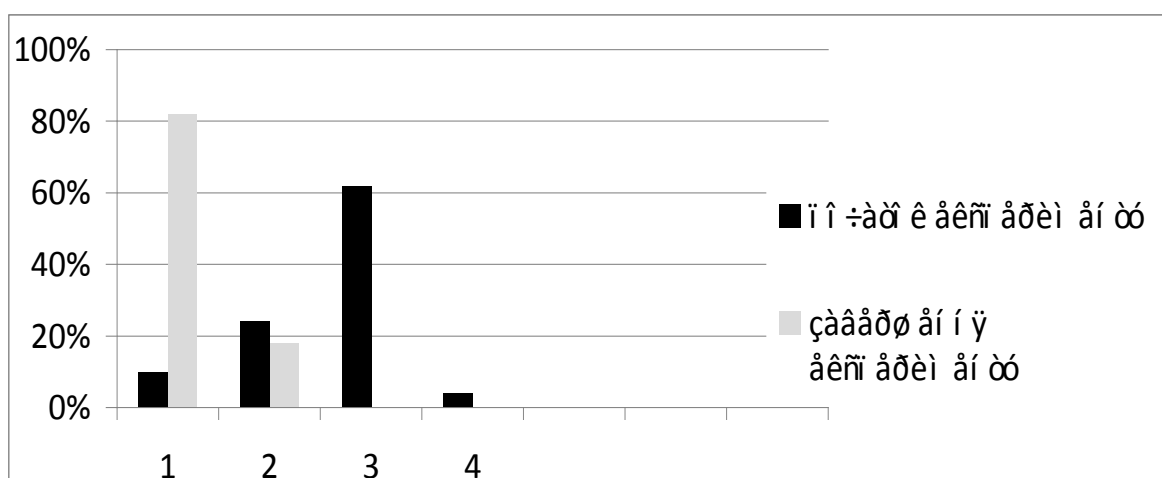


Рис. Порівняльний аналіз ступеня вираження різних типів знань в учасників експериментальної групи: 1 – “повністю правильні” знання; 2 – “частково правильні” знання; 3 – “неправильні” знання; 4 – відсутність знань



Як видно з діаграми, у результаті формувального експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності ( $p < 0,01$ ) між результатами 1-го і 2-го зрізів, що відображають перший тип знань директорів шкіл – “повністю правильні” знання (10,0 і 82,0% відповідно).

Результати експерименту дають підстави говорити про те, що це відбулося в результаті деякого зниження кількості директорів у групі, в якій було зафіксовано другий тип знань – “частково правильні”.

Як бачимо, у результаті формувального експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності між результатами 1-го і 2-го зрізів, що відображають перший тип знань директора школи – “повністю правильні” знання (10,0 і 82,0%, відповідно).

**Висновки.** Підсумки формувального експерименту дали змогу встановити, що між рівнями розвитку професійних якостей директора-початківця та створеними організаційно-педагогічними умовами існує прямий зв'язок. Найбільш ефективними в розвитку професійних якостей виявились: упровадження спецкурсу “Професійне становлення фахівця”, застосування проблемних лекцій, ділових ігор, розробка та аналіз управлінських ситуацій, тренінгів тощо.

#### **Література**

1. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л.М. Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.

2. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н.Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.

3. Штанова В.Є. Сутність та класифікація професійних якостей молодого керівника школи / В.Є. Штанова // Управління школою. – 2010. – № 16–18. – С. 9–20.

4. Щербова Т.В. Особенности становлення директора школы как профессионала / Т.В. Щербова // Управление – деятельность профессиональная : сб. статей / [под ред. В.Ю. Кричевского]. – СПб. : СПбГУПМ, 2001. – С. 83–90.

# ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

АЛФІМОВ Д.В.

## ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ 1–11-Х КЛАСІВ ЧЕРЕЗ ДОДАТКОВУ ОСВІТУ

Виховання лідерських якостей школярів не обмежується лише навчальним процесом, а активно відбувається й у позанавчальній діяльності учня, упорядкованість впливу якої забезпечує система додаткової освіти.

Сьогодні складається нова реальність соціокультурного замовлення на освітню підготовку учнів, відмінна риса якої полягає в тому, що справжнім замовником освітньої установи стає родина, яка все більш реально починає брати участь у фінансуванні, проектуванні й визначенні змісту освіти. Тому створена система шкільної додаткової освіти повинна, з одного боку, бути цілісною, усі методи, форми, види діяльності мають бути взаємопов'язані, спрямовані на всебічний розвиток учня, його самовдосконалення та самореалізацію, а з іншого – максимально враховувати соціальне замовлення суб'єктів освітнього процесу: учнів, їх батьків, педагогів, що дає змогу використовувати в організації шкільної додаткової освіти маркетингові підходи, розглянуті в дослідженнях М. Піщуліна [2].

*Метою статті* – розкрити роль додаткової освіти у вихованні лідерських якостей учнів загальноосвітньої школи.

Інтерес до проблеми виховання соціальної активності особистості завжди був у центрі уваги широкого кола вчених різних напрямів. Це Т. Гоббс, Р. Декарт, Е. Кондільяк, Ж. Ламетрі, Б. Лейбніц, Г. Спіноза, І. Бех, А. Бойко, В. Бехтерев, А. Лазурський, Л. Лопатін, Н. Лосський, А. Нечаєв, О. Сухомлинська, С. Франк, Г. Челпанов та ін.

Проблема розвитку лідерських якостей і соціальної активності особистості завжди була актуальною в працях філософів, психологів і педагогів (Б. Ананьєва, Л. Буєвої, О. Дробницького, І. Кона, В. Лісовського, Н. Никандрова, С. Рубінштейна, А. Шарова, В. Ядова та ін.).

Проблема лідерства достатньо повно висвітлена у філософсько-історичному (В. Большаков, В. Мшвенієрідзе, Е. Осипова та ін.), політичному (Г. Авцинова, Б. Кретов, Е.В. Кудряшова та ін.), соціальному (Т. Бендас, Д. Беспалов, М. Вебер, А. Єршов, А. Петровський, І. Урміна та ін.), економічному (Б. Гриффін, П. Друкер, А. Зуб, О. Лукашова, Д. Хант та ін.) й інших аспектах.

Унікальність феномену “лідерство” зумовила поява численних теоретичних концепцій: теорії меж (Е. Богардус, М. Вебер, Г. Оппорт), ситуаційної теорії (Р. Стогділс, Ф. Фідлер, Е. Фромм, А. Портер, М. Грегор), по-

ведінкової теорії (П. Херси, К. Бланшар), теорії прийняття ролей (Р. Бейлз, Ф. Слеттер), системної теорії (Р. Хоманс) та ін.

Розробка технології безперервного виховання лідерських якостей особистості школяра не може не спиратися на провідні положення загальної теорії навчання й виховання (Ю. Бабанський, Ст. Беспалько, І. Бех, А. Вербіцький, О. Савченко, І. Якиманська та ін.); положення системного (Б. Гершунський, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, Н. Никандров, Е. Юдін), особистісно орієнтованого (Л. Братченко, Е. Гусинський, А. Маслоу, К. Роджерс, Ю. Турчанінова), діяльнісного (Ст. Афанасьєв, В. Беліков, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Каган, Н. Талізїна), системно-структурного (А. Авер'янов, Ст. Афанасьєв, Б. Гершунський, Ю. Конаржевський, А. Уємов), програмно-цільового (Р. Гранатів, А. Найн, Г. Серіков та ін.) підходів; психолого-педагогічні теорії соціокультурного середовища в її параметрах і характеристиках (Я.А. Коменський, Я. Корчак, Дж. Локк, А.С. Макаренко, А. Маслоу, М. Монтессорі, Б. Паригин, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Ясвін та ін.); праці вітчизняних і зарубіжних дослідників про цінності й позиції молоді (А. Асмолов, І. Бех, Н. Бібік, Б. Вульфів, А. Кир'якова, А. Матюшкин, А. Мудрік, Г. Шевченко та ін.); дослідження вчених, в яких аналізуються умови, чинники та особливості розвитку життєвої позиції (І. Дубровїна, Ст. Лісовський, Р.Ф. Рогова, А.С. Куль та ін.); дослідження, що розглядають можливості соціокультурної діяльності в освіті й вихованні особистості (М. Аріарський, Е. Григор'єва, А. Дзундза, М. Долженкова, Т. Кисельова, Ю. Красильников, В. Новаторов, А. Суртаєв, Ю. Стрільцов, Ст. Тріодін, В. Туєв, Н. Ярошенко та ін.).

Аналіз педагогічної літератури й досвіду передових шкіл (В. Березїна, Н. Дворцова, А. Скачков, І. Смотрова та ін.) дає підстави стверджувати, що додаткова освіта – особливо цінний тип освіти, який розширює виховні можливості школи та її культурний простір, сприяє самовизначенню школярів, включенню їх у різні види творчої діяльності, розвитку їх моральних якостей та емоційної сфери. До того ж для ряду учнів додаткова освіта на окремих етапах процесу загальної освіти є не тільки необхідним, а й провідним її компонентом.

Проблема лідерства – одна з найактуальніших проблем сучасності. З розвитком людського роду та соціалізації життя еволюціонував і феномен лідерства, ускладнювалася його ієрархія. Від лідерства в особистісному вигляді суспільство переходило до більш складних форм. Відтак, необхідною умовою появи лідерства є спільність інтересів і ціннісних орієнтацій, мети та завдань суб'єкта й об'єкта, а також їх адекватне відображення у свідомості. Лідерство – це природна необхідність, яка є найдавнішою формою об'єднання людей і забезпечує порядок в організації, рух уперед. Там, де складається та чи інша людська спільнота, обов'язково виникають лідери.

Серед безлічі завдань, що стоять перед навчальним закладом, – виховання в школярів лідерських якостей. Воно характеризує прагнення сучас-

ної освіти України до інтеграції у світове і європейське співтовариство, виховання особистості, яка вміє очолити групи людей не тільки для корисних суспільних цілей, а й для власного самовдосконалення. Лідерська самореалізація – важливий аспект функціонування творчої особистості. Творцю мало створити творчий продукт – треба ще його вміти презентувати й навіть добитися його впровадження.

Загальноосвітня школа завжди намагалася виховувати лідерські якості школярів, створюючи для цього різноманітні умови. Численні суспільно корисні справи, органи учнівського самоврядування, система громадських доручень у школі та за її межами тощо – все це поле для самовираження особистості.

Ще за радянських часів різноманітні програми виховання учнів, діяльність піонерської, комсомольської організації були спрямовані на розкриття лідерського потенціалу особистості, формування в кожного учня таких якостей, які відповідали вимогам того часу.

Сьогодні українська школа орієнтується на вимоги демократичного суспільства, де філософія й методологія освіти виконують важливу роль у справі формування свідомості молодого покоління. Та для різнобічного та гармонійного розвитку особистості треба, щоб освітній процес будувався не тільки на науковому осмисленні дійсності, а й на духовних, моральних і культурних цінностях українського народу та всього людства.

У сучасній програмі “Основні орієнтири виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів України” [1] зазначено, що головною тенденцією виховання стає формування системи ціннісного ставлення особистості до соціального та природного довкілля й самої себе. Набирає сили тенденція гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихованця, котрий прагне до вільного саморозвитку та збереження своєї індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовуються на моральний саморозвиток особистості; держави, зацікавленої в тому, щоб діти зростали громадянами-патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі.

Сучасному вихованню має бути повною мірою властива випереджальна роль у демократичному процесі державотворення, воно має стати засобом відродження національної культури, зупинення соціальної деградації, стимулом пробудження високих моральних якостей: сумління, патріотизму, людяності, почуття громадянської і власної гідності, творчої ініціативи тощо; засобом самоорганізації, особистісної відповідальності дітей та молоді; запорукою громадянського миру й злагоди в суспільстві.

Нині значно розвинулись громадянські цінності виховання, освітні заклади стали відкритими для батьків, громадських організацій. Зростає кількість суб’єктів виховного впливу, узгоджуються їхні дії. Успішно здійснюються всеукраїнські заходи й акції з активізації моральної позиції дітей та учнівської молоді.

Стан духовної культури й моралі суспільства як у світі, так і в Україні, викликає занепокоєння. Корозія усталених духовних цінностей є наслідком прагматизації життя, пропаганди насилля, нехтування правовими, моральними, соціальними нормами й за своїми масштабами становить глобальну соціальну проблему.

Відсутність у частини молоді навичок конструктивного спілкування, нерозвиненість якостей, загальних принципів розуміння сутності найпростіших соціальних процесів і явищ призводить до конфліктів, стресових ситуацій, неадекватної соціальної поведінки. Як наслідок – “втеча молоді від реальної дійсності” в алкоголізм, наркоманію, віртуальне комп’ютерне середовище.

Метою виховання, як зазначає І. Бех, є формування морально-духовної життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім’янин, професіонал [1]. Виховна мета є спільною для всіх ланок системи виховання, а також критерієм ефективності виховного процесу.

Сьогодні сучасна загальноосвітня школа має орієнтуватися на таку соціальну конвенціональну норму, яка виступає своєрідним суспільним договором між особистістю, сім’єю, суспільством і державою. Можна говорити, що це новий тип відносин між основними суб’єктами, які диктують вимоги до системи освіти, що дає змогу найбільш повно реалізувати права людини й громадянина. Цей тип відносин заснований на принципі взаємної згоди особистості, сім’ї, суспільства й держави у формуванні та реалізації політики у сфері освіти, їх солідарної відповідальності за результат освіти.

Провідна роль в організації постійного соціального діалогу, координації дій різноманітних суб’єктів виховання належить школі. Це вимагає наявності в педагогів і фундаментальних соціально-гуманітарних знань, і сформованої громадянської позиції, і ціннісного ставлення до професії, і володіння психолого-педагогічними і соціально-педагогічними компетенціями на достатньо високому рівні.

Суть виховання лідерських якостей школярів полягає в актуалізації їх особистісно творчого потенціалу за допомогою використання різноманітних засобів навчально-виховної роботи й позаурочної діяльності, що забезпечують прагнення до перетворювальної діяльності, пріоритетність суспільно значущих цілей, етично-гуманістичну спрямованість на іншу людину, безперервне самовдосконалення, що дає змогу підвищити соціальний статус школяра, а в подальшому – і конкурентоспроможність майбутнього спеціаліста.

Специфіка виховання лідерських якостей школярів полягає в особливому потенціалі психолого-педагогічних засобів, мистецтва й самодіяльної творчості, що дає змогу впливати на свідомість і поведінку школярів, розширювати їх духовні потреби, формувати активне ставлення до навколишнього світу і здійснювати безперервне самовдосконалення.

Цілісність процесу виховання лідерських якостей школярів забезпечується всілякими принципами, серед яких особливе місце відведено безперервності, єдності навчальної й позанавчальної діяльності, оптимізації виховного середовища школи, що дає можливість включати школярів у суспільну, художньо-мистецьку, культурно-дозвілєву діяльність; індивідуалізації навчально-виховного процесу з урахуванням здібностей і схильностей кожного школяра; розвитку індивідуальної навчально-виховної траєкторії; стимулюванні шкільного самоуправління.

Програма виховання лідерських якостей школярів має бути орієнтована на формування мотивованого й усвідомленого ставлення до самовдосконалення, вираження суб'єктності особистості, актуалізацію внутрішнього потенціалу, мобілізацію інтелектуальних, вольових, емоційних властивостей особистості.

Технологія поетапного виховання лідерських якостей школярів повинна передбачити використання всіляких засобів і технологій, що забезпечують навчальну та іншу успішність школярів.

Школа має створювати умови для самовизначення й самореалізації, виховання найкращих якостей учнів. Наразі багато шкільних педагогів складають програми та курси, метою яких є підвищення рівня самосвідомості дитини, створення умов для її самореалізації й саморозвитку, виховання якостей особистості. Ці курси, як правило, проводяться в урочному режимі чи у форматі тренінгу. Вони є певною цікавою несподіванкою для дітей і вважаються актуальними та потрібними, на думку батьків.

Основним вимогами до організації додаткової освіти є:

- побудова системи додаткової освіти, що максимально враховує соціальне замовлення суб'єктів освітнього процесу – учнів, їх батьків, педагогів;
- використання в організації шкільної додаткової освіти маркетингового підходу;
- вивчення попиту батьків та учнів на освітні послуги;
- створення кафедри додаткової освіти;
- розроблення нормативної бази додаткової освіти, що включає положення про кафедру додаткової освіти, навчальний план, посадову інструкцію педагога, перелік документації педагога, програми додаткової освіти;
- впровадження інноваційних і авторських форм додаткової освіти;
- укладання договорів про творче співробітництво з установами мікрорайону та міста;
- створення при моніторинговому центрі сектора для відстеження впливу на учнів системи додаткової освіти, визначення найбільш ефективних факторів цього впливу.

Розглянемо, як відбувається процес виховання лідерських якостей учнів 1–11-х класів у системі додаткової освіти Донецького бізнес-ліцею.

У системі додаткової освіти вихованню лідерських якостей учнів 1–2-х класів сприяють імітаційні ігри, тренінги, ігрові заняття: “Як я себе уявляю?”, “Хто ви?”, “Самопізнання”, “Мої труднощі” тощо.

В основу вивчення предметів “Етичне виховання школяра”, “Пізнай себе” покладено розвиток творчої активності, формування культури особистості, прилучення до загальнолюдських, національних цінностей.

У системі додаткової освіти з учнями 3–4-х класів проводилися уроки “Пізнай себе”, “Основи етики”. Учні аналізували ситуації, що сприяли прояву лідерських якостей особистості в колективі. Допомогало осмисленню проблеми лідерства й проведення бесід “Кодекс честі лідера”, “Чи потрібно бути лідером?”. Ці бесіди мали не стільки інформативний, скільки рекомендаційний характер.

Система додаткової освіти, як найважливіша складова єдиного освітнього простору, допомагає дітям нагромадити досвід громадянської поведінки, сприяє їх духовному та творчому розвитку, соціалізації, створює необхідні умови для освоєння духовних і культурних цінностей.

Система додаткової освіти учнів середньої та старшої школи Донецького бізнес-ліцею передбачає інтеграцію модулів “Акме”, “Ейдос”.

“Акме” (від грец. акме – вершина, цвітуча пора) – вища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень. Акме – це стан особистості на межі її можливостей у певний період розвитку, найвищий можливий рівень розвитку особистості учня в будь-який момент або період життя. Модуль “Акме” передбачає досягнення учнем особистісної вершини акме через уроки, факультативні заняття, заняття в Школі самовиховання, години спілкування, виховні заходи, традиційні й нетрадиційні шкільні та позашкільні свята, екскурсії тощо.

“Ейдос” (від грец. εἶδος – вид, вигляд, образ) – конкретна явленість абстрактного, у загальному значенні – спосіб організації та буття об’єкта. Ейдос – те, на що насправді спрямовані здібності людини; те справжнє, що дається в розумовому збагненні; те, що є відбитком знання, яке виходить у життя. Це найвища розумова абстракція, що дана конкретно, наочно й цілком самостійно, тобто рівняється сутності. Модуль “Ейдос” забезпечує здобуття учнями якісної загальної середньої освіти, формування в них життєвих компетенцій і наявності потреби вчитись упродовж життя.

Отже, в 5–9-х класах модуль “Акме” реалізується через упровадження таких предметів варіативної складової: “Основи творчої діяльності”, “Ораторське мистецтво”, “Психологія самовизнання”, а також психологічних тренінгів “Серед людей”, “Я асертивний”, “Формування спільних інтелектуальних здібностей”, “Креативність”, “Ефективне спілкування”, “Молодь вибирає конструктивний конфлікт”, “Позитивне виховання та впевнена поведінка”, “Ми – команда”. На класних годинах проводяться заняття в Школі самовиховання, які становлять самостійний навчальний предмет, що вивчається з 5 до 9-го класу. У ньому в систематизованому вигляді викладаються знання про людську особистість, відносини людей одне з од-

ним і суспільством, загальнолюдські цінності, культуру поведінки і життєдіяльності – багато про що, що необхідно людині, яка розвивається, але чого немає в навчальному плані та програмах масової школи. Курс поділений на розділи й охоплює всі основні компоненти процесу самовдосконалення: самопізнання (5-й клас); самовиховання (6-й клас); самоосвіта (7-й клас); самоствердження (8-й клас); самовизначення (9-й клас).

Модуль “Ейдос” реалізується через упровадження таких курсів за вибором: “Права людини”, “Твій друг комп’ютер”, “Шлях до вдосконалості”, “Студія кліпів та презентацій”, “Культура мовного спілкування”, “Ділове спілкування”, “Основи наукових досліджень”, “Комп’ютерна обробка інформації”, “Мультимедійні технології”, “Сліпий машинопис”.

У процесі експерименту з учнями 5–7-х класів набули популярності години відвертого спілкування “Я досяг бажаного”, “Хочу поділитися секретами”, “Як домогтися успіхів у навчанні”, “Розкажи мені про мене”, “Лист своєму “Я”, диспут “Чи важко бути лідером?” тощо.

З метою професійної орієнтації учнів, сприяння вибору ними напряму профільного навчання у 8–9-х класах здійснюється допрофільна підготовка. Формами реалізації допрофільної підготовки є: поглиблене вивчення окремих предметів на диференційованій основі; введення курсів за вибором, профільна орієнтація, інформаційна робота тощо. Поглиблене вивчення предметів, крім розширення та поглиблення змісту, сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета, розвитку відповідних здібностей і орієнтації на професійну діяльність з використанням одержаних знань. Поглиблене вивчення здійснюється за модульним принципом – програма загальноосвітньої школи доповнюється набором модулів, які поглиблюють відповідні теми. Курси за вибором покликані сприяти вибору учнями майбутнього профілю навчання.

Реалізація модуля “Акме” в старшій школі здійснюється в усіх напрямках навчально-виховного процесу. Заключна частина курсу Школи самовиховання передбачає різноманітну підготовку юнаків і дівчат до самостійного життя, початку самореалізації, виходу в складний сьогоденний соціум: саморегуляція (10-й клас); самореалізація (11-й клас). Педагоги перебувають у постійному творчому пошуку, розробляють класні години за тематикою “Школи самовиховання”.

Модуль “Ейдос” реалізується в організації профільних груп; профільного навчання за індивідуальними навчальними планами та програмами. Для учнів вводяться різноманітні курси за вибором: “Права людини”, “Основи наукових досліджень”, “Від слова до тексту”, “Сучасне діловодство”, “Імідж ділової людини”, “Ділова англійська мова”, “Офісні технології”, “Шлях ділової людини”, “Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху”, “Технологія досягнення професійного успіху”, “Проектна діяльність у професійному становленні старшокласників”.

**Висновки.** Отже, ми розглянули роль додаткової освіти, що сприяє розвиткові лідерських якостей учнів, формуванню життєвих компетенцій



учнів. Перспективним залишається розгляд міжшкільного простору у вихованні лідерських якостей школярів загальноосвітньої школи.

### **Література**

1. Основні орієнтири виховання учнів 1–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України : програма / [за заг. ред. І.Д. Бега] // Практика управління закладом освіти. – 2008. – № 2–5. – С. 7–26.
2. Пищулин Н.П. Маркетинговая деятельность в образовательных учреждениях / Н.П. Пищулин // Школьные технологии. – 2001. – № 2. – С. 3–23.
3. Поза межами можливого: школа якою вона є / [за ред. М. Мосієнко]. – К. : Шкільний світ, 2004. – 266 с.
4. Рожков М.И. Воспитание и дополнительное образование детей / М.И. Рожков. – М. : Владос, 1999. – 280 с.
5. Сбитнева В.Б. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении : дис. ... канд. пед. наук / В.Б. Сбитнева. – Ижевск, 2006. – 205 с.
6. Селевко Г.К. Самосовершенствование личности. Реализуй себя / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 2006. – 112 с.
7. Скачков А.В. Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Скачков. – Ростов н/Д., 1996. – 24 с.
8. Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / [под ред. Г.В. Осипова]. – М., 1988. – С. 159.
9. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
10. Харламов И.Ф. Педагогика : учеб. пособ. / И.Ф. Харламов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юристъ, 1997. – 512 с.
11. Хьелл Л. Теории личности. (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
12. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В.В. Ягоднікова. – О. : Піденно-український держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, 2005. – 190 с.

БЕСКОРСА О.С.

## **ВНУТРІШНІ Й ЗОВНІШНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Вивчення внутрішніх і зовнішніх факторів формування стилю навчальної діяльності є необхідним для створення умов у реальному педагогічному процесі, що дадуть змогу вплинути на формування та розвиток тих

стильових рис учнів, які є найважливішими для успішного здійснення навчальної та самоосвітньої діяльності.

Психолого-педагогічні засади факторів формування стилю навчальної діяльності суб'єктів педагогічного процесу були сформульовані Є. Климовим, В. Мерліним, Н. Посталюк, В. Рожиною, М. Холодною, М. Щукіним та ін. Надбання вітчизняних учених із цієї проблеми становлять праці О. Скрипченка, О. Падалка. Важливу допомогу в процесі теоретичного усвідомлення проблеми внутрішніх і зовнішніх факторів формування стилю навчальної діяльності старшокласників надало вивчення праць Н. Калініної, А. Маркової, А. Ніконової, Р. Пильника, Н. Поспелова та ін. Серед західних учених до проблеми факторів формування стилю навчальної діяльності зверталися А. Грегорс, Д. Колб, Беті Лу Лівер та ін. Проте на сьогодні відсутні праці щодо внутрішніх і зовнішніх факторів формування стилю навчальної діяльності старшокласників.

**Мета статті** – визначити та обґрунтувати внутрішні й зовнішні фактори формування стилю навчальної діяльності старшокласників.

У сучасній педагогічній літературі широко вживається термін “педагогічний фактор”, який зазвичай використовується в значенні “педагогічні умови”. На думку сучасного педагога Н. Посталюк, “педагогічний фактор” – це рушійна сила будь-якого педагогічного процесу. Дослідник вважає, що педагогічні умови є складовими компонентами фактора, а також педагогічними обставинами, які сприяють виявленню педагогічних структур особистості учня [1, с. 93–94].

Як засвідчив аналіз праць російського психолога М. Щукіна, фактори, що впливають на формування стилю навчальної діяльності учнів, можна класифікувати як внутрішні й зовнішні. Внутрішні фактори він вважає індивідуально-психологічними особливостями учнів. Ученим проаналізовано внутрішні фактори, серед яких на особливу увагу заслуговують спрямованість особистості та характер, темперамент, розбіжності щодо пізнавальної діяльності, здібності й досвід [2, с. 6–15].

В. Рожина, посилаючись на М. Щукіна, виділяє такі внутрішні фактори формування стилю навчальної діяльності учнів:

1) оптимальний розвиток сфери саморегуляції, мотиваційної, інтелектуальної, вольової, емоційної, предметно-наочної сфер дитини, її вміння визначати свої можливості, самостійність у виконанні навчальних дій;

2) розуміння та сприйняття суб'єктом навчальної діяльності зовнішніх умов та вимог діяльності;

3) активне, позитивне ставлення до діяльності;

4) емоційна задоволеність своєю діяльністю;

5) наявність позитивного досвіду своєї навчально-пізнавальної діяльності [3].

Перейдемо до детального розгляду внутрішніх факторів, що впливають на формування стилю навчальної діяльності старшокласників. Як зазначає М. Щукін, особливе місце посідає спрямованість особистості учня,

яка виявляється й характеризується переконаннями, ідеалами, інтересами, нахилами [2, с. 9]. Тобто ми можемо стверджувати, що, за М. Щукіним, спрямованість є внутрішнім мотивом.

У процесі формування навчальної діяльності відбувається становлення мотивів як спонукальної сили, розвиток пізнавальних інтересів як основи навчальної активності, формування основних якостей суб'єкта навчальної діяльності, без яких неможливе формування навчального стилю [4, с. 30]. В учнів старших класів, крім пізнавального інтересу, виникає відчуття боргу та відповідальності, що виражається в усвідомленні суспільного значення учіння, тобто це так звані соціальні мотиви [2, с. 10].

Навчання набуває безпосередньо життєвого змісту, оскільки школярі чітко усвідомлюють, що необхідною умовою повноцінної участі в майбутньому трудовому житті є здобуті знання й уміння [5, с. 13–15].

М. Щукін стверджує також, що стиль навчальної діяльності залежить від характеру й темпераменту [2, с. 10–11]. В основному вчені досліджують вплив темпераменту на формування стилю навчальної діяльності. Серед якостей, що впливають на динаміку поведінки й діяльності, називають рухливість, швидкість і легкість переходу від одного виду діяльності до іншого, імпульсивність, рівень працездатності, активність, емоційну збудливість, залежність поведінки та реакції від зовнішнього впливу й внутрішніх факторів.

Є. Клімов і В. Мерлін висловлюють припущення, що прийоми та способи дій, що є адекватними для учнів з визначеними характеристиками нервової системи, не завжди знаходять вираження в навчальних завданнях. Дослідники наводять такий приклад: якщо учні не засвоїли навчальний матеріал, то будуть переважати розбіжності в підготовці до уроку, засвоєнні навчального матеріалу, а не типологічні розбіжності в стилі [6, с. 114].

На думку М. Щукіна, досвід відіграє важливу роль у процесі формування навчальної діяльності. Під досвідом психолог розуміє знання, уміння та навички, тобто внутрішній фактор.

В. Паламарчук порушує питання оцінювання якості знань, умінь і навичок. Педагог виділяє три рівні володіння знаннями, уміннями й навичками: репродуктивний, конструктивний і творчий. Знання, уміння та навички на репродуктивному рівні найбільш економно реалізуються інформаційними методами навчання: розповідь, пояснення, виконання вправ за зразком, виконання завдань за вже відомим алгоритмом. Цей рівень характеризується знанням фактів, явищ, правил, дій та відтворення їх без суттєвих змін [7, с. 21].

На конструктивному рівні учні здобувають знання за допомогою таких дій, як виділення головного, порівняння, узагальнення тощо. На цьому рівні розвитку знань доцільно використовувати такі методи: проблемний переказ, переказ з логічними завданнями, евристична бесіда, вирішення пізнавальних завдань, виконання вправ, що потребують змін у структурі знань [7, с. 21].

Творчий рівень володіння знаннями, на думку вченої, – це знання й уміння, здобуті в процесі самостійної пошукової діяльності учнів. Коли учні володіють таким рівнем знань, то ефективним є застосування евристичних і дослідних методів навчання. Зазвичай цей рівень може бути сформованим лише на старшому етапі навчання, а в середніх і молодших класах можливі лише прояви елементів пошукової діяльності [7, с. 22].

У юнацькому віці закріплюються та вдосконалюються психічні властивості особистості. Водночас відбуваються якісні зміни всіх показників психічної діяльності, які є основою становлення особистості. Одним з важливих аспектів психічного розвитку в юнацькому віці є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, провідна роль у якому належить розвитку мислення.

М. Поспелов стверджує, що більш складний зміст та методи навчання старшокласників вимагають високого рівня самостійності, активності, організованості уміння застосовувати прийоми й операції мислення на практиці. Мислення учнів стає глибшим, різнобічним і все більш абстрактним; у процесі ознайомлення з новими прийомами розумової діяльності модернізуються старі, що були опановані на попередніх ступенях навчання [8, с. 34].

Українські психодидакти О. Скрипченко, О. Падалка, Л. Скрипченко також присвятили свої дослідження стилю навчальної діяльності. Згідно з їх уявленнями, внутрішні фактори мають прямий зв'язок з афективною сферою. Дослідники зауважують, що афективний стиль пов'язаний з такими особистісними особливостями учнів:

- настирливістю;
- схильністю до самостійних чи спільних (групових) занять;
- потребою відхилити чи приймати зовнішні підкріплення.

Вони також розглядають ще два фактори:

- конкретність-абстрактність;
- послідовність-випадковість [9, с. 97].

Західний дослідник А. Грегорс, на основі цих факторів, виокремив чотири стилі навчання: конкретно-послідовний, конкретно-випадковий, абстрактно-послідовний, абстрактно-випадковий [9, с. 97]. Автор цієї класифікації передбачає присутність в учня двох домінуючих, а також супутніх стилів. Він стверджує, що учні з розвиненими двома та більше стилями краще навчаються й легше пристосовуються до різних навчальних ситуацій.

Зазначені вище внутрішні фактори впливають на взаємодію учнів з учителем, а також на їхні відносини з іншими учнями. Дослідники стилів навчально-пізнавальної діяльності твердять, що важливу роль відіграє поєднання індивідуальних стилів учнів у класі. Так, Б. Лу Лівер вперше порушила проблему “конфлікту стилів”, тобто розбіжності щодо стилю навчально-пізнавальної діяльності учня й стилю педагогічної діяльності вчителя, а також стилями інших учнів у класі [10, с. 325].

В. Рожина дотримується такої самої думки, вказуючи, що значний вплив на процес формування стилю навчальної діяльності має поєднання різних стилів діяльності учнів в одному класі, а також розбіжності щодо навчального стилю учнів та стилю педагогічної діяльності вчителя [3]. Вона також наголошує на тому, що оптимальним стилем педагогічної діяльності є демократичний стиль.

Педагоги А. Маркова та А. Ніконова становили найбільш повну характеристику педагогічних стилів. На їхню думку, серед стилів педагогічної діяльності найпоширенішими є репродуктивний, творчий та емоційно-ціннісний. Особливість репродуктивного стилю полягає в тому, щоб передати учням певну кількість знань. Учитель передає зміст матеріалу й перевіряє його засвоєння. Думки учнів не враховуються. Основу репродуктивного навчання становить система вимог вчителя до швидкого та міцного засвоєння знань, умінь і навичок. В умовах репродуктивного навчання в учнів блокуються такі психічні процеси, як: сприйняття, увага й самостійне мислення, основний акцент робиться на пам'ять. Це може призвести до підвищення втомлюваності та втрати інтересу до учіння. У результаті такого навчання учень не здатен сам приймати рішення, стає пасивним виконавцем навчальної діяльності.

Учитель, у якого домінує творчий стиль діяльності, стимулює учнів до творчості в пізнавальній діяльності, а також підтримує ініціативу своїх підопічних. Учитель намагається використовувати проблемні ситуації навчання, щоб активізувати розумовий розвиток дітей. За умови використання такого педагогічного стилю, діяльність учнів набуває пошукового, проблемного й навіть дослідницького характеру. Учитель з емоційно-ціннісним стилем педагогічної діяльності забезпечує включення учнів у навчально-виховний процес на рівні ціннісно-сенсового сприйняття навчального матеріалу та духовно-етичного образу самого вчителя. Результативність такого способу організації навчання збільшується, якщо вчитель буде взаємини з учнями на основі довіри, співпраці та поваги до кожної особистості [11, с. 45–48].

**Висновки.** Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок, що на процес формування стилю навчальної діяльності учнів впливають дві групи факторів – внутрішні й зовнішні. Серед внутрішніх факторів першочергове значення мають інтереси та нахили учнів, їхні вікові особливості, а також характеристики центральної нервової системи. Проте найголовнішу роль відіграє рівень сформованості вмінь і навичок. На старшому етапі для успішного виконання навчальної діяльності в учнів вони мають бути сформовані на творчому рівні, тобто здобуті в процесі самостійної пошукової діяльності. Важливим зовнішнім фактором є стиль педагогічної діяльності вчителя, що має значний вплив на учнів не лише в ході навчання в школі, але й у їхньому подальшому професійному навчанні. Старшокласник, який вступив до вищого навчального закладу, має власний проект майбутньої

професійної поведінки й життєтворчості, світоглядні орієнтири та цінності, які сформувалися під впливом усіх його попередніх вихователів.

### **Література**

1. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1989. – 204 с.

2. Щукин М.Р. Психологические основы индивидуального подхода к учащимся в процессе производственного обучения : метод. пособ. для ПТУ / М.Р. Щукин. – М. : Высш. шк., 1990. – 86 с.

3. Рожина В.А. Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности учащихся начальной школы [Электронный ресурс] / В.А. Рожина // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: Теория и практика : региональный сб. науч. тр. – Вып. 2. – Режим доступа: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253259754062500/Default.Aspх>.

4. Калинина Н.В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможность формирования : метод. рекомендации для учителей и школьных психологов / Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова, А.Д. Барбитова. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1998. – 64 с.

5. Пильник Р.О. Формування розумової культури старшокласників у процесі навчально-творчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Р.О. Пильник. – Луцьк, 2005. – 186 с.

6. Климов Е. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / Е. Климов, В. Мерлин // Советская педагогика. – 1967. – № 4. – С. 110–118.

7. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф. Паламарчук. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.

8. Пospelов Н.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н.Н. Пospelов, И.Н. Пospelов. – М. : Пед-ка, 1989. – 151 с.

9. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання : навч. посіб. для виклад. психології і педагогіки, аспірантів, студ. пед. навч. закл. та курсантів військових училищ / О.В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко. – К. : Укр. центр духовної культури, 2005. – 712 с.

10. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

11. Маркова А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, А.Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 40–49.

## ЗМІСТ І ЗНАЧЕННЯ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Однією з найбільш глобальних проблем сучасного світу стала нетерпимість та її крайні прояви у вигляді тероризму, екстремізму й приниженні національних інтересів меншин. Особливої актуальності набуває сьогодні необхідність наукового осмислення й визначення сутності та змісту виховання толерантності для українського суспільства. Це можна пояснити суспільним прагненням подолати внутрішню роз'єднаність у політичній, соціальній, національній і релігійній сферах. Вдосконалення змісту толерантного виховання й пошук нових підходів до формування толерантної поведінки стає одним з найважливіших завдань освіти особистості в умовах полікультурного простору.

Слід відзначити, що багато уваги в сучасних наукових працях приділено формуванню ставлення вихованців до толерантності як до суспільної цінності. Так, цій проблемі присвячено праці таких учених, як: В. Береговий, І. Бех, Т. Болотіна, Б. Гершунський, О. Клепцова, В. Лекторський. Розробкою методичних рекомендацій з формування толерантності в школярів займаються сучасні вчені: О. Асмолов, Л. Байбородова, В. Беляєва, Є. Брянцева, О. Бурлак, С. Герасимов, О. Грива, Е. Койкова, О. Матієнко, А. Погодіна, М. Рожков, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова, О. Щеколдіна та ін.

**Мета статті** – розкрити зміст і значення виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору.

Аналіз останніх праць сучасних дослідників з проблеми толерантності свідчить про те, що серед науковців немає однозначного тлумачення феномену “толерантність”. Через багатоаспектність і різноманітність проявів у суспільному житті цей феномен тлумачать з позицій різних підходів. Так, у медицині й біології толерантність – адаптація організму до несприятливих впливів середовища. У контексті філософського тлумачення “толерантність” набуває значення терпіння, терпимості, витримки, примирення, постійної готовності гідно сприймати особистість або річ [9]. Прибічники психологічного аспекту розуміють толерантність як виникнення в індивіда зниження сензитивності до взаємодії, яке має зв'язок з особливостями темпераменту, із захистом від фрустрації, а також з комплексом імперативних настанов щодо прояву великодушності до іншого [4]. У Р. Валітової толерантність пояснюється як моральна якість, що характеризує ставлення людини до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки інших людей, а також як прагнення до взаєморозуміння, узгодження різних інтересів і точок зору засобами роз'яснення та переконання [5].

Аналіз педагогічної наукової літератури показує, що толерантність трактується педагогами як готовність прийняти інших такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на засадах згоди та порозуміння (О. Безносок,

С. Болдирєва, С. Бурдіна, Д. Колесов, К. Уейт та ін.). З педагогічної точки зору, толерантність постає метою виховання й водночас засобом освітнього процесу. Дослідник С. Герасимов пише: “Педагогічна сутність поняття “толерантність” вміщує толерантність як складне явище, новоутворення особистості, яке виражає систему її терпимого ставлення до навколишнього середовища, світу, етносу, нації, релігії, позиції, думок і поведінки інших людей... необхідна умова дотримання принципів людського гуртожитку...” [6]. У повсякденному уявленні толерантність часто виступає як конформізм та індиферентність, таке ототожнення, на нашу думку, базується на небажанні пізнавати одне одного. У дослідженнях Г. Солдатової проблема межі толерантності пов’язана з питанням про різницю між толерантністю та байдужістю, а також між толерантністю й конформізмом [11]. Толерантність і байдужість – це взаємовиключні поняття, оскільки толерантність означає активне визнання іншої позиції як протилежної, а також визнання права на існування іншої думки.

У “Декларації принципів толерантності”, яка на сьогодні є одним з найсуттєвіших документів, що підтверджує необхідність існування й формування толерантності в суспільстві, знаходимо таке визначення цього поняття: “...важлива моральна якість особистості, завдяки якій спілкування між людьми стає виваженим, що сприяє знаходженню істини навіть у конфліктній ситуації. Це вміння жити в мирі й терпимості до різних людей, вірувань, позицій, здатність відстоювати свої права та свободи і при цьому не порушувати права та свободи інших, готовність до конструктивної взаємодії й взаєморозуміння з людьми, незалежно від їхніх поглядів і поведінки як основи цивілізованих відносин” [7]. У Національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти, Законі України “Про освіту” та інших нормативних документах виховання толерантності розглядається науковцями як невід’ємна якість людини в демократичному суспільстві.

У наукових дослідженнях сучасних українських науковців Т. Білоус і Ю. Тодорцевої розглядається толерантна взаємодія педагога зі студентською молоддю. Так, Ю. Тодорцева розуміє толерантність як: “загальнолюдську якість особистості, що виражається через послаблення її реакції на негативні фактори соціального середовища, вміння розуміти відмінний духовний стан чи інші погляди, терпимо ставитися до них і поважати гідність їх носіїв, враховуючи мету культурного з’ясування розбіжностей” [13, с. 8]. Т. Білоус визначає толерантність через характеристику відносин з “Іншим” як комплексну особистісну якість, що підлягає цілеспрямованому вихованню в навчально-виховному процесі й самовихованні [3, с. 6].

Зустрічається розгляд толерантності з позицій визнання, розуміння та прийняття. Визнання - це здатність бачити в іншому іншого як носія інших цінностей, іншої логіки мислення, інших форм поведінки, це також визнання його права бути іншим, відмінним. Прийняття - це позитивно безумовне ставлення до відмінностей між формами мислення й поведінки. Ро-



зуміння - це вміння бачити іншого ізсередини, здатність поглянути на його світ з двох точок зору: власної і його [10].

Отже, враховуючи вищезазначені тлумачення поняття толерантності, ми визначаємо толерантність як інтегративну моральну цінність, що характеризується доброзичливим ставленням до поглядів і вірувань іншого, зацікавленість у позиції іншого незалежно від його етнічної, національної або культурної належності, що передбачає вміння контролювати власну поведінку, а також уміння вести активний конструктивний діалог з метою розширення власного досвіду й знаходження компромісу. Таким чином, ми з'ясували, що зміст толерантності не вичерпується її ототожненням з індивідуентністю, позицією вимушеної тактики слабкого, поблажливостю, конформізмом або необхідністю подолання почуття ворожості. Зміст толерантності полягає в прояві емпатії до партнера, у відкритому обміні думками, у зацікавленому сприйнятті іншого, а також у збереженні й розвитку культурної самобутності кожного окремого народу, позитивному співробітництві та солідарності в розв'язанні суспільних проблем. Зміст толерантності базується також на усвідомленні й виокремленні меж існування зазначеного феномену, тобто визначенні граней, які відмежовують толерантність від її протилежного прояву – інтолерантності. Отже, ми погоджуємось з дослідником Р. Валітовою, яка в змісті толерантності вбачає не кінцеву мету ідеального міжособистісного спілкування, а початкову стадію вдосконалення людського співіснування [5].

Слід відзначити, що сьогоденний інтерес науковців до толерантності пояснюється розумінням її як інструменту зниження соціальної напруженості й розвитку етнополітичної стабільності в українському суспільстві. Саме тому чимало уваги в сучасних наукових дослідженнях надається пошуку розв'язань завдань з проблеми виховання толерантності, формуванню якостей толерантної особистості школярів, пошуку форм і методів виховання толерантної поведінки. Зміст виховання толерантності ґрунтується на ідеях і підходах “гуманістичної педагогіки” (Ш. Амонашвілі, Я. Корчак, Б. Ліхачов, В. Сухомлинський), на “педагогіці співпраці” (О. Газман, П. Гальперін, Я. Коменський, А. Макаренко), на “педагогіці ненасильства” (А. Козлова, В. Маралов, В. Сітаров) і на “педагогіці культури світу” (Є. Соколов, З. Шнекендорф).

Ми погоджуємося з думкою російського вченого О. Байбакова про те, що толерантність, сформована в шкільні роки, постає однією з найважливіших умов зниження напруженості в суспільстві, здатність прийняти іншу точку зору стає одним з критеріїв людини, яка вміє засвоювати та переробляти нову інформацію, має стійкі соціальні й етичні переконання, а також здатна до соціального пристосування та соціальної творчості [2]. Виходячи з психолого-педагогічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, зазначимо, що ця вікова категорія школярів є найбільш піддатливою для виховання толерантності. Це пояснює необхідність починати виховувати толерантну поведінку на засадах шкільної освіти, починаючи з

початкової школи. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для закладення основних норм культури спілкування, це період, коли відбувається інтенсивний розвиток загального формування особистості дитини.

Отже, визначаємо поняття “толерантність молодшого школяра” як стійку особистісну властивість, що характеризується визнанням права на відмінність і вмінням доброзичливого ставлення до цінностей інших без збитку для власної особистості; сформованістю вмінь налагоджувати стосунки з іншими людьми шляхом діалогу; передбачає здатність регулювати прояв власних негативних емоційних і поведінкових реакцій на інакшість.

Сучасні перетворення у світі змінили свідомість суспільства в бік демократичності й полікультурності, що привело до активізації національної свідомості етносів, унаслідок чого виникла потреба в новому світогляді, спрямованому на інтеграцію культур і народів з метою їх подальшого зближення та духовного збагачення. Такі глобальні зміни у філософії буття нового суспільства вплинули на утвердження нових ціннісних орієнтацій в освіті XXI ст. З підвищенням значущості культурологічного аспекту в сучасній освіті виникає потреба у вихованні норм гуманних відносин, поваги до чужої позиції, вільного мислення й самовизначення, активного ставлення до оточення з визнанням права на іншу думку. Сьогодні розвиток інтегрованих компетенцій як тенденція освіти передбачає виховання дитини не в дусі інформативно-відтворювального навчання, а в дусі критичного осмислення дійсності, здатності мобілізувати здобуті знання в потрібний час. Запорукою міжнаціональної й міжетнічної стабільності в Україні стає виховання толерантності, яке допомагає дитині оволодіти регіональною культурою різних народів і створює передумови для діалогу та співпраці між представниками різних культурних належностей. Отже, виховання толерантності дітей молодшого шкільного віку в умовах полікультурного освітнього простору стає детермінантою позитивного сприйняття й ставлення особистості до дійсності під час її критичного осмислення.

Полікультурність здатна створювати атмосферу рівноправного співіснування, органічного взаємозв'язку, а також взаємозбагачення культур різних етнокультурних спільнот, оскільки вона є принципом функціонування та співіснування різних етносів у певному соціумі [8]. Інтеграція та взаємодоповнення полікультурного й національного аспектів у системі української освіти сьогодні стають демократичним шляхом вирішення проблеми шкільної освіти в Україні, на думку О. Сухомлинської [12].

Полікультурна освіта є стрижневим елементом, що забезпечує підготовку особистості до безконфліктного існування в суспільстві, інтеграції в культуру, самореалізації, активної творчої життєдіяльності, вміння цінувати власні національні цінності й з пошаною ставитися до цінностей інших людей [1]. У наші дні освіта в узгодженні з контекстом культури має завдання збагатити особистість дитини різноманітними відомостями про різні культури, нації, етноси з метою допомоги їй у знаходженні власного місця в цій суспільній культурі, сформувати власний культурний образ. Та-

ким чином, полікультурний освітній простір у школі, з одного боку, створює умови для однакових способів пізнання дійсності для будь-якого етносу, а з іншого – виникає можливість діалогу культур, що сприяє розвитку кожної конкретної культури. Виховання толерантності в полікультурному освітньому просторі сприяє поступовому розвитку здатності учнів до адаптації в будь-якому національному або етнічному середовищі, а також у середовищі будь-якого виду діяльності. Сучасне пояснення феномену полікультурного освітнього простору відрізняється більш змістовним характером. Основною для створення полікультурного освітнього простору стає формування людини, здатної до ефективної життєдіяльності в полікультурному середовищі; людини, що володіє розвинутим почуттям розуміння й поваги до інших культурних цінностей і надбань. Основними завданнями полікультурного освітнього простору стають: глибоке й вдумливе оволодіння культурою власного народу; ознайомлення з культурами регіону, країни тощо; створення сприятливих умов для інтеграції учнів у культури інших народів; формування здатності прийняття різних культур і представників різних етносів або національностей, формування толерантних установок поведінки; підготовка кваліфікованих спеціалістів до організації й здійснення педагогічної діяльності в поліетнічному середовищі. Беручи до уваги все вищезазначене, ми розуміємо поняття “полікультурний освітній простір” як засвоєння знань про особливості традицій і цінностей культурного життя різних народів на основі взаємодії між представниками різних етносів або національностей.

**Висновки.** Таким чином, виховання толерантності молодших школярів постає першочерговим завданням школи в умовах полікультурного освітнього простору. Зміст толерантності полягає в прояві емпатії до партнера, у відкритому обміні думками, у зацікавленому сприйнятті іншого, а також у збереженні та розвитку культурної самобутності кожного окремого народу, позитивному співробітництві й солідарності в розв’язанні суспільних проблем.

### **Література**

1. Абакумова И.В. О Становлении толерантной личности в поликультурном образовании / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 3–5.
2. Байбаков А.М. Воспитание толерантности у старшего подростка в условиях взаимодействия малых групп : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / А.М. Байбаков. – Волгоград, 2003. – 20 с.
3. Білоус Т. Виховання толерантності у студентів ВНЗ у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Т. Білоус. – К., 2004. – 18 с.
4. Бех І.Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / І.Д. Бех. – 28 с.

5. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? / Р.Р. Валитова // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 62–68.
6. Герасимов С.А. Педагогические средства воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.А. Герасимов. – Архангельск, 2004. – 269 с.
7. Декларация принципов толерантности // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 62–68.
8. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.
9. Кукушин В.С. Воспитание толерантности личности в поликультурном социуме : пособие для учителя / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д : Гин-Го, 2001. – 404 с.
10. Новая философская энциклопедия : в 4 т. – М., 2001. – Т. 4.
11. Пагодина А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа / А. Пагодина // История “Первое сентября”. – 2002. – № 1. – С. 4–8.
12. Солдатова Г.У. Жить в мире с собой и другими / Г.У. Солдатова, А.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – М. : Генезис, 2000.
13. Сухомлинська О.В. Етнопедagogіка – засіб полікультурного виховання / О.В. Сухомлинська // Український оглядач. – 1994. – № 8.
14. Тодорцева Ю.В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю.В. Тодорцева ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2004.

МАТУЗОВА І.Г.

### **СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ДОНЕЦЬКОМУ РЕГІОНІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

Донецька область – урбанізований, індустріальний та екологічно напружений регіон України з найбільшою густотою населення – 191 особа на 1 км<sup>2</sup>. На території, що становить лише 4,4% від площі всієї держави, проживає 4,65 млн осіб (10% від усього населення країни). У басейні середньої течії Сіверського Донця, що здебільшого збігається з територією Донбасу, зосереджено близько 60% потужних промислових підприємств майже всіх галузей виробництва. Більшість з них було збудовано або реконструйовано в середині ХХ ст. (50–60-ті рр.), тому низка підприємств нафтохімічного, коксохімічного, металургійного комплексу Лисичанська, Сєвєродонецька, Рубіжного, Артёмівська, Горлівки, Ясинуватої, Макіївки, Донецька та інших міст регіону досі не оздоблені надійними системами очищення й захисту повітря та води від промислових викидів [4, с. 53]. Цих фактів цілком достатньо, щоб зрозуміти, що стан природного середовища в Донецькому регіоні і в цілому в Україні серйозно порушений, а природні об’єкти виснажені або розруйновані.

Екологічна криза доквілля, пов'язана зі станом “здоров'я” природи Донбасу, не тільки тягне за собою цілу низку екологічних проблем, а й викриває проблеми морально-етичного характеру, а саме такі, як формування та розвиток екологічної вихованості підростаючого покоління, підвищення рівня екологічної культури населення Донбасу в умовах екологічно напруженої ситуації. Результати анкетних опитувань свідчать, що в основному населення Донецької області розуміє, що біологічна рівновага в системі “людина – природа” в Донецькому регіоні порушена, причому більшість опитаних вважає, що критичний екологічний стан у цьому регіоні є результатом безграмотності спеціалістів і бездуховності самого населення. Тому постає питання: чому ж при такій освіченості жителів Донбасу екологічна напруженість регіону не зменшується, а екологічний стан доквілля залишається небезпечним?

Результати аналізу цієї проблеми показали, що більшість населення Донбасу співчуває природному середовищу тільки теоретично, воно байдуже до природоохоронних дій. Ця неусвідомленість загрози екологічних проблем виникла внаслідок низького рівня екологічної освіти та існуючого розриву між знаннями, емоціями, спонуканнями до практичних дій. У випускників шкіл, вищих навчальних закладів, як і в усього населення взагалі, переважає споживний підхід до природи, низький рівень сприйняття екологічних проблем як особисто значущих, не розвинута потреба практичної участі в реальній роботі з вивчення та покращення стану навколишнього середовища. Критичний екологічний стан, що склався в Донецькому регіоні і в Україні в цілому, є результатом екологічної безграмотності спеціалістів та екологічного безкультур'я широких верств населення, тому пріоритетне місце серед чинників з вирішення екологічних проблем надається екологічному вихованню та екологічній освіті молоді.

У спектрі достатньо великої кількості досліджень проблем формування екологічного світогляду молоді, зокрема учнів старшій школи, особливе місце посідають результати наукового пошуку Л. Ващенко, Л. Величко, В. Єрмолаєвої, С. Лебідь, Р. Науменко, С. Совгіри та інших. Цими науковцями розроблено зміст, закономірності, форми й методи екологічної освіти та виховання дітей, визначено критерії й показники оцінювання його результатів.

Теоретико-методичні основи формування професійних якостей екологічно вихованої особистості дослідили науковці А. Вербицький, І. Костицька, А. Степанюк, Л. Шаповал, С. Шмалей, Н. Ясинська. Вони показали, що, незважаючи на наявність позитивного досвіду формування відповідального ставлення особистості до природи, залишаються невирішеними проблеми процесу формування екологічної вихованості фахівців різних профілів спеціалізації.

Науковці Г. Білецька, С. Гончаренко, А. Захлебний, І. Зверев, О. Лабенко, О. Марченко, І. Суравегіна вивчали питання інтеграції екологічних

знань у різних дисциплінах та вплив екологічного імперативу на навчально-виховний процес.

У цілому фахівці вважають, що вирішення питань здобуття базової екологічної освіти й формування основних принципів екологічної культури повинна взяти на себе загальноосвітня школа, яка має багато потенційних можливостей для поглиблення рівня екологічної вихованості молоді. Зокрема, засобами саме профільного навчання можна забезпечити усвідомлення старшокласниками основ раціонального природокористування та природоохорони й сформуванню в старшокласників особистісну екологічну позицію та вміння її відстоювати. За таких умов першочерговим постає питання екологізації профільних курсів загальноосвітніх шкіл та створення відповідних умов для формування й розвитку екологічної вихованості старшокласників.

**Мета статті** – розкрити стан екологічного виховання учнів загальноосвітніх шкіл Донецького регіону; з'ясувати особливості профільного навчання старшокласників.

На якому ж рівні здійснюється екологічна освіта і екологічне виховання у Донбасі?

Спочатку ми детально проаналізували зміст загальноосвітніх програм природничого циклу для 10–11-х класів з метою виявлення умов для формування й розвитку в учнів старшої школи власної екологічної вихованості [3].

У ході дослідження нами встановлено, що програми загальноосвітніх курсів хімії, біології, фізики, географії мають значні потенційні можливості для забезпечення умов формування в старшокласників мотивів підвищення власної екологічної вихованості, але існує цілий ряд проблем організаційно-методичного характеру для реалізації цих можливостей.

Так, у змісті програм з фізики і хімії (10–11-ті кл.) заплановано висвітлення проблем прикладної екології в аспекті хімічного та фізичного забруднення довкілля. Програма курсу хімії (10–11-ті кл.) визначає такі глобальні екологічні проблеми: нестачу сировини та перевитрачання природних багатств, нераціональне використання енергетичних ресурсів, забруднення навколишнього середовища техногенними викидами, радіаційне забруднення середовища, поширення захворювань людей у зв'язку із цим тощо. Згідно з вимогами програми, учні повинні засвоїти закономірності перетворення речовин у біосферних кругообігах і проблеми, пов'язані з порушенням ланок біологічного кругообігу через створення людиною нових, невідомих природі синтетичних речовин.

На уроках фізики старшокласники знайомляться з основними видами сучасної енергетики, проблемами й перспективами її розвитку, у тому числі альтернативними, нетрадиційними технологіями видобутку нових видів енергії.

Курс географії (10–11-ті кл.) звертає увагу учнів на проблеми ресурсокористування та природоохорони в Україні, виснаженості надр і ґрунтів,

зупиняється на прикладах нераціонального використання природних багатств, перенапруженості промислових регіонів України, визначає пряму залежність стану економіки країни від можливостей та екологічної напруженості природних і техногенних екосистем.

Усі систематичні біологічні курси загальноосвітніх шкіл, на яких вивчаються основи класичних і сучасних наук про життя, теж містять вагомий екологічний компонент. Вважається, що курс біології для старшокласників загальноосвітньої школи є провідним для реалізації умов формування екологічних мотивів: він відзначається насиченістю змісту науковими знаннями про живі системи різних рівнів (популяцій, біоценозів, біогеоценозів, біосфери), ознайомлює учнів не тільки з будовою живих організмів, а й допомагає встановленню причинно-наслідкових зв'язків між організмами як структурними одиницями біоценозів, сприйняттю біосфери як цілісної екосистеми, закріпленню та поширенню змісту основних екологічних понять, таких як: “екологічне середовище”, “екологічні чинники”, “антропогенний вплив”, “раціональне природокористування”.

Але поряд з позитивними прикладами можливостей екологізації програм загальноосвітніх дисциплін природничо-гуманітарного циклу ми виявили цілий ряд проблем організаційно-методичного характеру: нестачу робочого часу, досвіду та спеціальної підготовки вчителів, відсутність необхідної методичної літератури, технічних засобів для проведення досліджень і практичних робіт. Усе це негативно позначилося на якості засвоєння та систематизації знань учнями, створенні сприятливих умов для формування й розвитку екологічної вихованості учнів старших класів. Опитування учителів показали, що їм бракує часу для освоєння основних базових тем предмета (68% від опитаних), а питання природозбереження більшість з них (76%) вважає другорядними порівняно з основним матеріалом, тому їх, у кращому разі, задають на самостійне вивчення.

Детальний аналіз навчальних програм з різних дисциплін показав, що їх зміст передбачає лише часткове оволодіння учнями знаннями, які безпосередньо стосуються проблем охорони природи. За нашим концептуальним баченням, їх необхідно розширити й надати їм відповідного спрямування, пов'язати з практичними питаннями охорони природи.

Ми звернулися до змісту Концепції профільного навчання в старшій школі, яка об'єктивно вимагає від української школи створення умов для орієнтації учнів на подальший вибір професії, розширення життєвої компетенції, формування нових мотивів навчання, самоорганізації та самореалізації особистості. Гнучка система профільного навчання, що закладена в концепції, включає такі типи навчальних предметів: базові загальноосвітні, профільні курси та курси за вибором.

Профільні загальноосвітні предмети – це цикл предметів, які реалізують цілі, завдання й зміст кожного конкретного профілю. Профільні предмети вивчаються поглиблено. Поглиблене вивчення саме циклу предметів запобігає вузькій спеціалізації, яка здебільшого не відповідає реаль-

ним потребам старшокласників. Профільні предмети забезпечують також прикладну спрямованість навчання – застосування знань і методів пізнання в різних сферах діяльності, у тому числі професійній, яка визначається специфікою профілю навчання [1, с. 74].

Курси за вибором – це спеціальні навчальні курси, які входять до складу профілю навчання. Основні їх функції: поглиблення та розширення змісту профільних предметів або забезпечення профільної прикладної й початкової професійної спеціалізації [1, с. 75]. Курси за вибором створюються за рахунок варіативного компонента.

Загальноосвітні школи створюють ті чи інші профілі навчання за рахунок комбінацій базових, профільних предметів і курсів за вибором, а концепція передбачає різноманітні форми реалізації профільного навчання, які можуть бути як внутрішньошкільними, так і зовнішніми.

Створення умов для введення профільного навчання в старшій школі було забезпечено комплексом заходів щодо реалізації Програми розвитку освіти в Донецькій області на 2001–2005 рр. та на період до 2011 р. [5, с. 35]. Кількість учнів 10–11-х класів, охоплених профільним навчанням у Донецькій області у 2006/07 н. р., становила 42 130 осіб, або 67,1% від загальної кількості старшокласників (у порівнянні: 2004/05 н. р. – 59,0%; 2005/06 н. р. – 64,7%), у тому числі по містах – 35 800 (78%), у сільській місцевості – 6798 (59,3%). Поглибленим вивченням окремих предметів по області було охоплено 29 025 учнів (12,5%), у тому числі по містах – 27 634 (14,5%), у сільській місцевості – 4700 (6,2%) [5, с. 34].

Згідно з Концепцією, профільне навчання у 10–11(12)-х класах було рекомендовано здійснювати за такими основними напрямками: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний. Їх вибір був зумовлений основними сферами діяльності людини: природа, суспільство, культура, наука та виробництво. За основними напрямками профілізації визначалися різноманітні навчальні профілі з урахуванням освітніх потреб учнів, кадрових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсів школи, соціокультурної й виробничої структури району [1, с. 73].

Найвищий показник вибору учнями профілю навчання на початку 2000-х рр. спостерігався на користь суспільно-гуманітарного профілю, інформатики та обчислювальної техніки, філологічного напрямів. Водночас знизилась кількість навчальних закладів з біохімічним, екологічним, юридичним профілями навчання [2, с. 6], тоді як у Донецькому регіоні спостерігалася стійка тенденція вибору старшокласниками суспільно-гуманітарного профілю (16,2%), природничо-математичного (28,3%) та філологічного (27,5%) [5, с. 35], що, безумовно, відповідало потребам регіону на той час.

За останні роки в області змінилася тенденція вибору напрямів і профілів навчання, що було зумовлено потребами економіки регіону та самовизначенням старшокласників. На сьогодні успішно працюють профі-



льні класи таких напрямів: суспільно-гуманітарного – в 203 школах (16,2%); природничо-математичного – в 479 (38,3%); філологічного – в 344 (27,5%); технологічного – в 184 (14,7%); художньо-естетичного – в 12 (1,0%); спортивного – в 28 (2,2%) [5, с. 35].

У ході дослідження ми визначили, по-перше, що чітке уявлення про роль природоохоронної діяльності у своєму житті має лише незначна кількість старшокласників, а інформацією про вплив тієї чи іншої професії на довкілля не володіє майже ніхто з випускників. Спілкування з батьками та опитування старшокласників показали, що більшість з них не будує далекосяжних професійних планів, після закінченні школи вони не обирають професію, а тільки визначаються з відповідним навчальним закладом за вибраними тестами, місцем знаходження, за компанію з друзями або за порадою батьків. Звичайно, у таких умовах учні найменше замислюються про можливість екологічного спрямування свого професійного майбутнього, тому ми маємо на меті за допомогою засобів профільного навчання викликати інтерес у старшокласників до покращення та стабілізації екологічного стану свого регіону, показати можливості різних видів професійної діяльності в системі природозбереження й тим самим спонукати учнів до набуття практичного досвіду в природоохоронній діяльності.

По-друге, аналіз численних загальноосвітніх та профільних програм для старшокласників показав, що всі вони мають або узагальнювальний характер і викладають основи екологічних знань у різноманітних інтерпретаціях, або спрямовані на одну якусь конкретну діяльність у галузі екології. Крім того, практичні завдання до цих програм не містять емоційно-ціннісної складової, необхідної для особистісного професійного самовизначення, вони лише знайомлять з окремими технологіями у визначеній галузі. Аналіз навчальних програм профільного циклу та базових предметів інваріативної частини шкільного плану показав, що далеко не повною мірою використовуються можливості впровадження екологічних завдань у курсах загальноосвітньої та профільної школи навіть природничо-гуманітарного напрямку.

Таким чином, у ході нашого дослідження ми переконались, що існуюча в загальноосвітніх школах організація процесу навчання відносин з довкіллям не забезпечує повноцінної всебічної інтеграції змісту духовно-матеріальних та екологічних складових ані засобами загальноосвітнього, ані засобами профільного навчання.

Ні Програма “Освіта Донеччини 2007–2011”, ні Концепція профільного навчання не передбачають обов’язкової інтеграції екологічно актуалізованого змісту в усі профільні курси природничого циклу, між тим як екологія – це наука міждисциплінарна та інтегральна. Крім того, мережа профільних класів екологічного напрямку в Донецькому регіоні охоплює сьогодні не більше ніж 1% від кількості класів природничого напрямку. Більш традиційним є епізодичне впровадження базових екологічних понять у зміст загальноосвітніх курсів “Біологія”, “Хімія”, “Географія”,

“Природознавство” або викладання факультативних курсів, присвячених окремим екологічним проблемам.

**Висновки.** Результати аналізу організації екологічного виховання особистості ще раз довели, що в цій сфері існує багато проблем, які мають системний характер і вимагають від педагогів цілеспрямованої роботи. Для того, щоб організація екологічного виховання та освіти в загальноосвітній школі була ефективною, за нашим баченням, необхідно забезпечити ряд психолого-педагогічних умов:

- залучити до освітнього екологічного поля більшість предметів інваріативної та варіативної складової (предметів природничо-гуманітарного циклу, курсів за вибором, спецкурсів, авторських проектів, позаурочних форм роботи – факультативів, клубів, студій, гуртків тощо);

- впроваджувати в системі профільного навчально-виховного процесу спеціальні курси з екології, що знайомлять старшокласників з основами природоохорони в професійній діяльності;

- застосовувати в процесі викладання профільного курсу з екології принципів системного, синергетичного, ціннісного та особистісно орієнтованого підходів.

Крім того, успішність екологічної освіти в школі можна підвищити, застосовуючи в навчальних профілях принцип регіоналізації освіти (або краєзнавчий принцип) для насичення змісту предметів місцевими матеріалами, які б ознайолювали старшокласників зі справжнім станом природних ресурсів регіону та викликали б певні переживання щодо власної екологічної безпеки.

Також важливо розширювати й поглиблювати роботу всіх видів позаурочної та позашкільної діяльності еколого-ціннісного виховання: пізнавальну, працюову, дослідну, краєзнавчу. Необхідно втілювати в навчальний процес загальноосвітніх закладів різноманітні спецкурси та факультативи еколого-ціннісних аспектів, активізувати участь підлітків у різноманітній природничо-охоронній діяльності, організовувати клуби, гуртки, екологічні табори та застосовувати всі відомі засоби виховання “природою”. Активне залучення старшокласників до позаурочної діяльності в ході експерименту переконало нас, що обов’язковою умовою формування екологічної вихованості й гармонійного розвитку учня в цілому є дієве “занурення” їх у світ природи за допомогою позашкільних еколого-натуралістичних заходів.

### **Література**

1. Бурда М. Нові підходи до організації освіти у старшій школі. Проект концепції профільного навчання у старшій школі / М. Бурда // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 1. – С. 73–75.

2. Завуч. Спецвипуск “Профільне навчання” / [голов. ред. В. Зоц]. – К. : Видавець СПД – ФО Зоц В.М, 2004. – № 16 (202). – 96 с.

3. Навчальні програми для старшої профільної 11-річної школи : навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською

мовою навчання [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – К. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average/prog12>.

4. Охорона довкілля та екологічна безпека : зб. доповідей наук.-практ. конф. – Донецьк, 2001. – Т. 2. – 251 с.

5. Програма “Освіта Донеччини. 2007–2011 роки” / розробники: Управління освіти і науки Донецької облдержадміністрації, Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Донецьк, 2007.

ПАЛАСЕВИЧ І.

## ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Інтерпретація проблеми естетичного виховання вимагає врахування зміни підходів до сучасних підлітків. Суттєві резерви для цього є в шкільній практиці, на використанні якої необхідно зосередити увагу не лише науковців, а й учителів, вихователів. У педагогічних колах і надалі тривають розмови про те, що технологічна орієнтація може породити небезпеку духовного вакууму. Стає зрозумілим, що потрібні принципово інші підходи до питань естетичного виховання, чітке дотримання принципів історизму, врахування здобутків і помилок. Проблема естетичного виховання підлітків сьогодні є актуальною у зв'язку з переоцінкою суспільством ціннісних орієнтацій.

Над вивченням проблематики естетичного виховання на особистість підлітка працювали І. Зязюн, О. Демянчук, Є. Квятковський, Г. Шевченко та ін. Детально проблеми змісту, форм, методів естетичного виховання підлітків вивчають сучасні науковці: Н. Ганнусенко, О. Комаровська, Л. Масол, С. Ничкало, О. Оніщенко, В. Рагозіна та ін. У ХХ ст. вчені І. Зязюн, Г. Костюк, О. Киричук, О. Семашко, В. Сухомлинський та інші проаналізували підходи до естетичного виховання молоді на різних вікових рівнях.

Над питаннями категорійного апарату естетичного виховання працюють Л. Гарбузенко, І. Зязюн, А. Комарова, Н. Миропольська, Г. Сагач, А. Щербо та ін. Сучасні науковці (О. Дубасенюк, Н. Зеленкова, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Г. Лаврешина, С. Пальчевський, О. Пермяков та ін.) доводять, що естетичне виховання є важливим напрямом освіти. Ці дослідження – концептуальні для педагогічної науки, тому стали підґрунтям сьогоднішніх надбань з естетичного виховання підлітків в умовах національного відродження. Однак потребують детального аналізу основні підходи до естетичного виховання підлітків.

**Мета статті** – визначити основні підходи до естетичного виховання підлітків у сучасній ЗОШ та їх вплив на формування особистості сучасного підлітка.

Упродовж більше ніж 50 років, незважаючи на певні умови, ідеологію, результати виховного впливу на особистість були позитивними і ста-

новлять певний інтерес. Ми не заперечуємо існуючих проблем, а лише наголошуємо на необхідності коректного переосмислення й використання кращого досвіду в умовах нового часу.

Підліток початку XXI ст. – це інформаційно насичений суб'єкт, який існує в зовсім іншому вимірі, впевнено входить у світ аудіовізуальних засобів інформації.

Прагнення до автономії та відхід від сімейного виховання, постійні емоційні стреси, негативний вплив сучасних засобів масової інформації спотворюють розуміння прекрасного. Усе це породжує різноманітні підліткові аномалії – деструктивну поведінку. Підлітки прагнуть зовнішньої реалізації через шокуючий зовнішній вигляд, неохайне вбрання, молодіжний сленг. Саме тому виникає потреба зазначити, що деякі зі школярів не усвідомлюють значення естетики. Про це засвідчують ціннісні пріоритети та ціннісні орієнтації підлітків. З метою комплексного різнобічного використання та систематизації естетичного виховання підлітків ми провели в школах Львівщини анкетування щодо визначення кругозору підлітків. Відповіді на запитання анкети показали апатичність підлітків щодо проблем естетики. Хоча бажання бути розумним, мати розвинені естетичні смаки було присутнє.

Порівняльний аналіз зацікавлення музикою у 80-х рр. XX ст. та на початку XXI ст. показав, що сьгоднішні підлітки (120 респондентів шкіл Івано-Франківщини і Львівщини) у переважній більшості – 78% – захоплюються роком та естрадною музикою, класичною – лише 6%. Такі цифри вказують на потребу не лише цілеспрямованого впливу, а й вивчення специфіки класичної музики, читання книжок про музику життя та творчість музикантів.

Вплив на естетичне виховання підлітка ефективно здійснюється тоді, коли він об'єднує комплекс усієї навчально-виховної роботи й здійснюється за допомогою цілеспрямованого педагогічного керівництва.

Проведене нами анкетування підлітків у загальноосвітніх школах Львівщини (220 дітей) показало, що сьогодні лише 5% опитаних вважають естетичне виховання важливим для формування власної особистості. Беруть участь у роботі з естетичного виховання лише 32%, причому половина з них з власної ініціативи, а решта – за вимогою старших. Усе ж найбільшою привабливістю у вищезгаданому напрямі користуються нетрадиційні заняття (8%), розробки індивідуальних творчих проєктів (25%) задля пізнання себе й власних можливостей. Ці дані засвідчують, по-перше, потребу в естетичному вихованні, а по-друге, бажання й розуміння самих підлітків потреби в естетичному вдосконаленні.

Саме тому серед важливих аспектів змісту естетичного виховання підлітків сьогодні є: формування системи позитивних мотивів, необхідних для спонукання та виховання в підлітків добропорядної поведінки; засвоєння підлітками історико-культурних та естетичних знань щодо норм і правил поведінки; виникнення естетичних почуттів. Цей компонент струк-

тури в системі поведінки характеризується почуттями, що виникали в їхній сутності та знаходили відображення в рисах моральної особистості джерела позитивних емоцій учнів, міститься не в підсвідомих вчинках, а є наслідком інтелектуальних і духовних зусиль, які в процесі виховання стають їх потребами.

Результативність естетичного виховання підлітків у позакласній роботі сучасної ЗОШ виражається в упровадженні інноваційних методик визначення рівня сформованості їхньої естетичної культури, художньо-естетичної освіти; пошуку інноваційних напрямів та форм естетичного виховання учнів 5–9-х класів у позакласній виховній роботі; мотивації підлітків на потребу естетичного виховання для їхнього особистісного розвитку; цілісності навчального та виховного процесу в напрямі надання учням рівневих знань з естетики, формування естетичних умінь та навичок; єдності сім'ї, школи, соціуму.

Чимало інноваційних закладів сьогодні можуть представити систему естетичне виховання підлітків у позакласній роботі. Серед них Київська дитяча школа мистецтв № 2 ім. М. Вериківського. Тут реалізують ідею комплексного підходу до естетичного виховання. Серед основних його принципів є принцип “занурення”, можливість самостійного визначення себе, дух експериментаторства, створення спільних мистецьких проєктів тощо [2; 6–7].

Найпростіша форма об'єднання – спільні концертні програми, в яких зустрічаються виконавці: музиканти, танцівники, учні театрального відділу. Афіші, оформлення сцени готують художники, які також, як правило, навчаються “суміжних” мистецтв [2; 7].

Таких шкіл є чимало. Їх досвід ще потребує детального вивчення та аналізу. Можемо наголосити, що в загальноосвітній школі акумульовано резерв засобів естетичного виховання підлітка: музика, образотворче мистецтво, обслуговуюча та технічна праця, хореографія, інтегрований курс “Етика та естетика”, людина й суспільство, світова художня культура, література, історія мистецтва, психологія, праця, авіамодельний гурток, школа вокалу, театр тощо.

Сучасний підхід до проблеми естетичного виховання передбачає залучення до всіх видів мистецтв, що сприятиме комплексному розвитку естетичних почуттів і смаків. Як свідчать учені, саме заняття мистецтвом, творчою діяльністю активно сприяє розвиткові інтелекту, процвітанню бізнесу, появі нових творчих ідей [5, с. 13–14].

Естетичне виховання, яке ґрунтується на основі мистецтва, прагне розвинути людину універсально, передаючи досвід переживання, а через нього – сукупний досвід людського буття. Таким чином, іде процес творення людини, активізується її здатність до мислення, формується чуття культури [4, с. 13–14].

На жаль, схильність учнів до осмислення та сприймання мистецтва є невисокою – у межах 30%, до засобів масової інформації – 78%. Саме тому

в закладах нового такого типу учням пропонують багато факультативних занять, серед яких естетика, культура, художня культура, народознавство, культура й побут народів світу, стилістика рідної мови, поезика, ораторське мистецтво тощо.

Розглядаючи ставлення сучасних підлітків до пісенної творчості, стверджуємо, що, незважаючи на пріоритет національних ідей, національна музика та пісня втратили свою автентичність. Це засвічують виконання пісень під фонограми, участь у різноманітних конкурсах, де не звучить українська пісня. Багато пісень, отже, втратили свою музичну естетику. Саме тому в школах сьогодні слід упроваджувати вивчення народної творчості [1, с. 91–93].

Сьогодні особливістю естетичного виховання підлітків є, наприклад, поєднання форм музики та танцю, адже в синтезі “вокал плюс хореографія” під час занять хореографією школярі вчать цілеспрямовано слухати і сприймати музику, аналізувати її з тим, щоб “перевести образний зміст у пластичну інтонацію” [2, с. 7].

У зв’язку з гострими проблемами дозвілля молоді, захопленням низькопробними новинками масової культури доцільною є організація вечорів-дискотек, на яких звучали б кращі твори української класичної та народної музики з короткими анотаціями ведучих про композиторів, стилі та жанри виконуваних зразків. На таких вечорах підлітки та й молодь загалом обмінюються інформацією про стан сучасної естради, сперечаються відстоюють свої погляди. Велику увагу слід приділити пісні як важливій складовій розвитку духовності, джерелу розвитку в школярів художніх смаків, музичних інтересів.

Значну роль в естетичному вихованні школярів відіграють факультативні заняття. Найважливішою особливістю факультативу вважаємо яскраво виражену виховну спрямованість і зв’язок з багатьма шкільними предметами та видами мистецтва. Таким шляхом об’єднуються знання учнів про мистецтво, здобуті на різних уроках, подекуди навіть роз’єднаних роками.

На факультативних заняттях учні організують виставки, вечори, вчать робити дописи про ювілейні дати до спеціальної шкільної преси, готувати інформації для уроків музики, проводити виховні години в молодших класах. Передбачено широке використання наочних посібників, застосування технічних засобів.

Заслуговують на увагу активні форми музичного виховання: самодіяльна творчість, організація різновікових музичних об’єднань. При цьому слід враховувати неминучі зміни в музичній моді, виникнення нових пісенних і танцювальних стилів. Музично-естетичне виховання не повинно перетворюватися на різноманітні заборони [3].

У процесі естетичного виховання особливе місце відводиться таким методам виховної роботи з учнівською молоддю, як: розповідь, бесіда, лекція, диспут. Вивчення досвіду роботи загальноосвітніх шкіл Львівщини

засвідчує, що для реалізації цієї мети з підлітками проводилися бесіди, дискусії, зокрема на тему “Вплив телебачення на естетику світу”.

Цікавими є розробки проектів естетичного виховання. Зокрема, у м. Чернівці розроблено проект “Джерела життя”, представлений Чернівецькою обласною громадською організацією “Буковинський мистецький центр відродження та сприяння розвитку румунської традиційної культури”. Проект розроблено з метою об’єднання творчих зусиль для відродження, збереження та популяризації духовної спадщини Буковини, вивчення народної культури, виявлення та запису зразків традиційної, сучасної народної творчості шляхом організації пошукової діяльності, відновлення забутих жанрів, інструментів, костюмів, збирання та збереження пам’яток матеріальної культури Буковини, сприяння взаємозбагаченню національних культур, активізації діяльності закладів культури, сприяння інноваційним процесам у культурно-освітній роботі, створення соціально-духовного середовища для ефективного спілкування буковинців на основі спільності інтересів у культурно-естетичній сфері, збагачення культурних надбань і традицій через народну творчість, створення аматорських колективів духовної, родинної, батьківської пісні. На практиці набувають поширення в школах центри естетичного виховання.

На наш погляд, художньо-творча діяльність дітей, яка здійснюється в рамках центрів естетичного виховання, має значні можливості в збагаченні духовного потенціалу дитини, формуванні духовних смаків та ідеалів, розвитку її естетичної культури.

**Висновки.** Отже, серед основних підходів естетичного виховання підлітків у сучасній школі є: надання можливості підлітку права вибору; створення комфортного соціуму для сприймання прекрасного, врахування вікових аспектів розвитку підлітка, впровадження результативних форм, технологій організації естетичного виховання в позакласній виховній роботі сучасної ЗОШ, пошук здібних, творчих підлітків і їхня мотивація, оцінювання естетичного рівня вихованості підлітка за результатами його діяльності.

Проведене дослідження не претендує на повне та всебічне розкриття всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є порівняльний аспект роботи з естетичного виховання в різних країнах, аналіз змісту роботи з естетичного виховання різних вікових категорій.

### **Література**

1. Гмитрук Н.М. Вікові особливості естетичного виховання: досвід естетичного виховання / Н.М. Гмитрук // Позакласний час. – 2006. – № 17–18. – С. 91–93.
2. Плекаємо таланти: посібник для вчителя / [за ред. О.А. Комаровської]. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. – 140 с.
3. Семашко О.М. Соціологія естетичного виховання / О.М. Семашко // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 3. – С. 7–12.

4. Шевченко Г.П. Взаимодействие искусств в эстетическом воспитании и развитии подростков : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика и история педагогики” / Галина Павловна Шевченко. – Ворошиловград : Ворошиловградский гос. пед. ин-т им. Т.Г. Шевченко, 1986. – 347 с.

5. Шерудило Т.М. Естетичний потенціал загальноосвітньої школи в сучасних умовах / Т.М. Шерудило // Управління школою. – 2004. – № 5. – С. 13–14.

УМРИХІНА О.С.

### **СПІЛКУВАННЯ З МИСТЕЦТВОМ ЯК ЗАСІБ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ**

Стратегія розвитку мистецької освіти, внесення інноваційних перетворень до її змісту й технологій має ґрунтуватись на міцному фундаменті духовного збагачення учнів. Проблема ця важлива й багатовимірна, її складність і своєрідність зумовлені необхідністю поєднання завдань формування духовного спрямування навчання з удосконаленням мистецько-технологічних шляхів її реалізації.

Розгляд проблеми духовного розвитку школярів попри широке та ґрунтовне висвітлення в літературі (І. Зязюн, О. Олексюк, Т. Танько та ін.) лишає простір для подальшої її розробки. Актуальність наступних досліджень у галузі мистецької світи, спрямування її на розвиток художньої культури учнів зумовлено цілою низкою причин, а саме: багатогранність проблем, яка виникає на перетині різних галузей наукового знання: культурологічного, педагогічного, естетичного, мистецького – і потребує розстановки нових акцентів відповідно до сучасних досягнень у кожній науці; гостроту звучання проблеми формування духовної культури особистості в наш час зумовлено соціальними умовами; ринкові відносини роблять нас свідками того, як девальвуються духовні цінності, як меркантильність у багатьох людей переважає над духовністю, як споживацькі настрої затуляють бажання пізнавати, діяти, творити.

Вектор пошуків методологічних засад духовного розвитку в сучасній загальноосвітній школі, на наш погляд, необхідно спрямувати, насамперед, у сферу поглиблення його духовно-творчих орієнтацій. Людина осягає сенс творів мистецтва не тільки в межах набутого суто художнього досвіду, а й у широкому полі життєвих цінностей і смислів, загального світовідчуття, світобачення, світорозуміння. Багатогранні образи мистецтва потребують для свого розуміння духовної рефлексії й водночас сприяють її виникненню; лише унікальний, неповторний духовний світ особистості задає “тон” індивідуальному художньому сприйманню, інтерпретації, творчості.

Чи використовується повноцінно духовно-творчий потенціал мистецтва в сучасній школі? За яких умов естетична сутність творів мистецтва проникає у свідомість учня, чи торкається вона струн його душі, виклика-



ючи катарсис, лише в перебігу якого, як переконливо обґрунтував Л. Виготський, відбувається “привласнення” особистістю художніх цінностей, і яким чином останні сприяють ефективному формуванню естетичної культури, світоглядних орієнтацій, духовності?

Обґрунтування методологічних засад розвитку й виховання особистості засобами мистецтва традиційно здійснювалося на перетину філософії (етики, естетики та культурології), мистецтвознавства, психології й педагогіки. Сьогодні методологічні пошуки в галузі художньої освіти та виховання збагачуються здобутками новосформованих галузей науки: герменевтики, аксіології (теорії цінностей), акмеології (теорії досягнення вершин індивідуального розвитку), синергетики (теорії систем, що саморозвиваються) тощо. Методологічно значущі теоретичні, зокрема термінологічно-понятійні, ініціативи сучасних розгалужень наукового знання стимулюють пошуки міждисциплінарних зв’язків, створюють інноваційний та теоретичний контекст.

У фундаментальних філософських працях (М. Бахтін, В. Біблер, Є. Бистрицький, А. Буров, Ю. Давидов, А. Зись, В. Іванов, М. Каган, Б. Кримський, О. Лосєв, Ю. Лотман, М. Мамардашвілі, Л. Столович та ін.) викладено різні підходи до класифікації функцій художньої культури. Узагальнюючи теоретичні здобутки, що відображають філософську множинність поглядів щодо функціонування мистецтва в соціумі, можна перерахувати такі основні функції: естетична, інформативно-пізнавальна, світоглядно-виховна, духовно-творча, аксіологічна, евристична, соціально-орієнтаційна, комунікативна, регулятивна, сугестивна, гедоністична, релаксаційно-терапевтична, компенсаторна, катарсису, есканізму тощо.

На відміну від традиційного домінування інформативно-пізнавальної функції, виділяємо в поліфункціональному феномені духовно-творчу функцію, яка тісно пов’язана зі світоглядно-виховною.

Під духовністю розуміється особливий вимір людського буття, який виявляється в процесі реального самовизнання та самовизначення в навколишньому світі, який передбачає формування цілісного універсуму внутрішнього життя. За умов домінування світоглядної парадигми, спрямованої на духовну творчість особистості, освітньо-виховна роль мистецтва значно зростає, набуває цілісності, концептуальної єдності.

Категоріальний апарат гуманітарного знання щодо сутності духовної культури особистості на сьогодні відзначається певною розмитістю. Різні автори по-різному тлумачать це поняття. Так, під духовністю розуміють специфічну людську рису, що “виявляється в багатстві духовного світу особи, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитах, моральності” [1, с. 48], у наукових працях О. Рудницької [6] подано визначення духовної культури як властивості душі, коли моральні й інтелектуальні властивості превалюють над матеріальними, побутовими, що виявляється в прагненні людини сіяти розумне, добре, вічне. У будь-якому разі суть ду-

ховності стикається з визнанням переваги інтелектуальних і моральних потреб над матеріальними, побутовими.

Духовна культура особистості – поняття динамічне й широке. Любов і ненависть, вірність і зрада, шляхетність і підступність, толерантність і мстивість, воля і рабське приниження – високі слова, що характеризують наявність чи відсутність духовної культури.

У теорії та практиці сучасної митецької освіти спостерігається певний розрив між потребою розвитку духовної культури вихованців і відсутністю необхідної спрямованості навчання, яка б орієнтувала на досягнення цієї мети.

Духовний розвиток особистості – одне з найважливіших завдань сучасної освіти, вирішенню якого в системі загальної середньої освіти мають сприяти предмети художньо-естетичного циклу. Зміст предметів художньо-естетичного циклу розкриває учням розмаїття жанрів і стилів українського та світового мистецтва, світових культуротворчих процесів, особливості культурних регіонів світу, основи естетичних знань, які сприяють духовному розвитку учня.

Досягнення внутрішньої єдності митецької педагогіки відбувається шляхом акцентування духовних важелів осягнення мистецтва й систематичним спрямуванням учнів до вдосконалення митецької практики. Педагог, з одного боку, має опікуватись завданнями піднесення рівня духовної свідомості учнів, уникаючи зайвої патетики й марнослів'я, а з іншого – різнобічного розвитку їх здатності до адекватного сприйняття творів мистецтва. Важливо навчити учнів мислити категоріями загальнолюдської проблематики в контексті глибокого сприйняття змісту й форми художніх образів.

Відповідно до визначеної вище структури духовної культури розглянемо провідні напрями формування.

Одним з провідних чинників реалізації педагогічної позиції, що передбачає оволодіння системою духовних цінностей у контексті митецького навчання учнів, виступає посилена увага до досягнення естетичного досконалого, тобто такого творення митецької реальності, яке б опосередковувалось конкретно-почуттєвими уявленнями особистості про прогресивний розвиток історії, про гуманістичні цінності, про прекрасне в мистецтві. У процесі навчання мистецтва такі уявлення відіграють роль образного програмно-цільового узагальнення довшеного рівня розвитку мистецтва, відповідають нормативно-ідеальним уявленням особистості про художні явища. Прагнення до досконалого в усіх сферах навчального життя, у досягненні митецької мети має стати освітнім пріоритетом, мотиваційною спонукою, що сприяє піднесенню рівня духовного збагачення особистості, водночас лишаючи простір для глибокого осягнення мистецтва як високого здобутку людського мислення й переживання. Вибір навчального митецького матеріалу, його усвідомлення, осмислення, переживання та виконання в педагогічному процесі мають бути пройняті прагненням до есте-

тично довершеного. Прагнення до естетичного ідеалу, до прекрасного в мистецтві – авангардна ланка формування духовної культури особистості в процесі мистецької підготовки, магістральний напрям мистецького навчання. Посилення регуляційних функцій естетичного ідеалу в сприйманні й виконанні художніх образів – стрижневий компонент формування духовної культури в процесі засвоєння мистецьких дисциплін на уроках курсу “Художня культура”.

Важливий напрям духовного розвитку учнів на уроках художньої культури – орієнтація мистецького сприймання в річище гуманістичних підходів. Необхідно, щоб у процесі вивчення художніх творів учні вміли відчувати й визначити духовні завдання, які ставив перед собою автор, щоб досконалість мистецького твору (витонченість колористики, віртуозна довершеність, краса композиції тощо) сприймалися як вираження його глибинного змісту. Так, за життєподібністю портретою творчості великого Рембранда важливо відчувати велич його роздумів над вічними філософськими проблемами, над коловоротом світових перетворень, над енергією Всесвіту, що воскресає. За естетичною сутністю контрасту в музиці Л.В. Бетховена – незламність його духу й постійне прагнення до боротьби за правду. За фольклорною основою багатьох фортепіанних творів М. Лисенка – бажання композитора відстояти дух національної гордості. Загалом принциповим є спрямування навчального процесу на уроках художньої культури на те, щоб сприймання зовнішніх ознак краси художнього твору в свідомості учнів поєднувалось з дешифровкою його гуманістичних основ.

Піклування про розвиток духовної культури не може оминати систематичне й послідовне розширення мистецької компетентності учнів, яка виростає на ґрунті єдності їх знань і естетичних переживань. Говорячи про збагачення мистецької компетентності, слід наголосити на нерозривному зв'язку між розширенням мистецької обізнаності й розвитком емоційної культури особистості. Не можна уявити собі абстрагованого знання у сфері мистецького пізнання. Знати мистецтво в розмаїтті його жанрів і стилів означає мати великий запас естетичних вражень, широкий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів.

В умовах сучасності особливого значення набуває активізація критично-оцінного ставлення до засвоєння художнього матеріалу. Слепа віра в авторитет і догму призводить до гальмування процесів вільного розвитку особистості в мистецтві. Духовна культура не може плідно розвиватися поза свободою й плюралізмом художніх поглядів, поза вільним виявленням думки стосовно мистецьких цінностей, актуалізації власного ставлення учнів до тих чи інших мистецьких явищ. Догматичні сентенції щодо оцінювання художніх напрямів, мистецьких стилів і окремих творів мають поступитись місцем критичному осмисленню, впровадженню багатограних вимірів оцінювання естетичних закономірностей у процес навчання.

Активізація вільного судження учнів і студентів щодо мистецьких явищ – педагогічний засіб, який ще, на жаль, не став звичним і поширеним у навчально-виховному процесі. Натомість подекуди превалюють безапеляційність викладацьких сентенцій, авторитарність рекомендацій щодо художньої діяльності, нав'язування виконавських тлумачень. Спонування учнів до самостійної оцінки мистецьких явищ набуває особливого значення на сучасному етапі, у період надто стрімкого розвитку мистецтва, розширення його жанрового розмаїття, засобів виразності, змістово-образного тлумачення дійсності. Зміна уявлень щодо мистецької “норми” вимагає від усіх, причетних до мистецької діяльності, активації здатності до самостійних суджень і міркувань. Було б неправомірним зосередити навчальний процес виключно на активізації критичного судження вихованців. Треба знаходити міру в партнерських відносинах між учителем і учнем, віднаходити оптимальне співвідношення між оцінними діями викладачів і учнів, налагоджувати процеси обміну думками.

Масова шкільна практика продовжує залишатися в полоні наївно-реалістичних ідеологій, які спрощено трактують шлях відображення дійсності в художніх образах і використання цінностей мистецтва в навчально-виховному процесі як суто “передачу” учням певної адаптованої до віку інформації (переважно мистецтвознавчої), яку вони мають засвоїти, набуваючи необхідних знань, та включення в практичну художню діяльність з метою оволодіння певними елементарними вміннями. Абсолютизуються раціонально-логічні форми навчання мистецтва, споріднені з тими, які характерні для негуманітарного знання, і недооцінюються інтуїтивні, емоційно-образні шляхи осягнення істини, які належать до сфери духовно-душевних здібностей і потреб людини.

Мистецтво має стати відкритою образною моделлю входження в світ, і не лише завдяки його пізнанню, а й індивідуальному “переживанню” і “проживанню”, унаслідок чого посилюється духовно-енергійний потенціал і активізується духовно-рефлексивна творчість особистості. У внутрішньому духовному середовищі учень, що сприймає твір, “вичерпує” ціннісний смисл художнього образу та створює власний образ-концепт.

Важливим для педагогіки в цілому й педагогіки мистецтва зокрема є висновок сучасних психологів про те, що “наслідування” і “творчість” не антиподи, а діалектично пов'язані явища (Г. Артшуллер, В. Просецький та ін.). У художній діяльності дитини (малювання і ліплення, музичному сприйманні, виконавстві і творчості, театральній грі тощо) взагалі важко відрізнити “чисте копіювання” від “справжньої творчості”, адже продукти її пам'яті й уяви тісно переплетені. Додаткові психологічні бар'єри на шляху до творчості у сфері мистецтва, як це не дивно, створює школа, обмежуючи щонайперше коло спілкування “з приводу мистецтва” в перебігу художньо-педагогічного діалогу та полілогу (когнітивно-комунікативні бар'єри), нав'язуючи стереотипи художнього мислення й провокуючи знижену самооцінку та невпевненість у власних здібностях і можливостях

під час навчання, яке не залишає простору для самореалізації (соціально-педагогічні бар'єри). Щоб знайти існуючі бар'єри, поряд з оновленням змісту художньої освіти необхідно змінити педагогічні технології виховання мистецтвом з авторитарно-інформативних на суб'єкт-субектні, особистісно-розвивальні, рефлексивні, діалогічні, катарсичні, емпантійні та ін.

Враховуючи вищезазначені тенденції, а також існуючі культуротворчі процеси, українські вчені шукають нових підходів до розробки мистецької освіти. Вони наголошують, що школа XXI ст. повинна стати центром полікультурного виховання, духовного самовизначення й самореалізації особистості. У ній необхідно створити сприятливі умови для оволодіння кожною дитиною базовою художньою культурою, основу якої становлять художні цінності українського народу й найдосконаліші твори світового мистецтва. Специфіка такого навчання полягає в органічній єдності регіонального та світового компонентів з пріоритетом на національну спрямованість, цілісність і безперервність, комплексність та варіативність упродовження мистецтва в навчально-виховний процес.

Однією із центральних ідей нового культурно-освітнього підходу є перехід від знаннево-центричного до емоційно-практичного досвіду. Образи художньої культури мають засвоюватися учнями як особисті життєві проекти. Об'єднуючись у цілісні комплекси, вони сприяють утворенню моральних якостей і ціннісних орієнтацій, які розвиваються в гармонії з духовною культурою.

Особливої уваги, як підкреслюють фахівці, у школах потребують питання сприйняття культурних цінностей інших народів. Адже відомо, що культурні цінності усвідомлюються лише в умовах їх взаємодії, розумінні принципів і особливостей кожної окремої культури. Реконструкція різних культур є активним ставленням, не тільки маніфестацією своїх позицій, а й урахуванням інших культурних позицій. До пріоритетних напрямів культурологічної спрямованості шкільного навчання дослідники відносять такі: розкриття проблем духовності в контексті діалогу різних культур, висвітлення досягнень української культури, її взаємозв'язків з культурними надбаннями інших народів; поглиблення діалогу між західним і східним типами культур, прищеплення шанобливого ставлення до культурних звичаїв і традицій усіх народів, активний обмін їх надбаннями; формування в учнів почуття зацікавленості мистецтвом, створення умов для їх самореалізації в різних видах творчої діяльності; тісний зв'язок шкіл із соціокультурним середовищем, залучення митців до навчально-виховного процесу для того, щоб засвоєння духовних цінностей мало не пасивно-споглядальний, а творчий характер, збагачувало внутрішній світ кожного учня.

**Висновки.** Оволодіння системою ціннісного ставлення до мистецтва має здійснюватися зі стимулюванням учнів до самовираження в художній діяльності. Якщо йдеться про розвиток духовної культури, необхідно піклуватись про те, щоб на основі глибокого проникнення до авторських задумів, до внутрішнього світу композиторів, художників, письменників,

режисерів спонукати учнів до знаходження особистісно значущого в мистецтві, виявлення внутрішньо притаманних особистості емоційних координат життя, заохочення до актуалізації глибинних засад власного психічного життя в мистецькій діяльності. Надання допомоги у формуванні творчих схильностей, спонукання до вираження власної індивідуальності – необхідні віхи у формуванні духовних координат мистецького становлення учнів. Забезпечення креативного підходу в мистецькому навчанні – необхідна складова розвитку духовної культури учня. Перспектива дослідження проблеми формування духовності засобами мистецтва надзвичайно багатогранна. Її провідними аспектами може стати цілий ряд питань, зокрема, забезпечення у виховному процесі взаємозв'язку таких начал, як духовне й національне, спеціально-фахове та загальнохудожнє, естетичне й релігійне, співвіднесення високого академічного та розважального й релаксаційного ефекту мистецтва.

### **Література**

1. Войтко В.І. Психологічний словник / В.І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
2. Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах : посібник для вчителів / [за ред. Г.О. Балла]. – К., 1998. – 254 с.
3. Мельничук С.Г. Формування естетичної культури майбутніх учителів / С.Г. Мельничук. – К., 1995. – 198 с.
4. Могильний А.В. Культура і особистість / А.В. Могильний. – К. : Вища школа, 2002. – 286 с.
5. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти / О.П. Рудницька. – К., 1998. – 247 с.
6. Щолокова О.П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами світової художньої культури / О.П. Щолокова. – К., 1993. – 172 с.

# ВИЩА ШКОЛА

БАТІЩЕВА М.Р.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ОЗДОРОВЧОЇ ГІМНАСТИКИ ТА ФІТНЕСУ З ДІВЧАТАМИ-СТАРШОКЛАСНИЦЯМИ

Фізичне виховання виступає важливим чинником, що суттєво впливає на здоров'я учнів, у тому числі дівчат-старшокласниць. Серед засобів, що сприяють його зміцненню в дівчат, є оздоровча гімнастика та фітнес, які на сьогодні стали важливою складовою шкільної навчальної програми з фізичної культури. Однак, як свідчить практика вищих навчальних закладів, майбутні вчителі фізичної культури спеціально не готуються до проведення оздоровчої гімнастики та фітнесу.

Разом з тим, така підготовка має відповідне підґрунтя. Так, науковці В. Баранов, О. Бірюк, Л. Дворкін, А. Корх, Т. Круцевич, Є. Крючек, К. Купер, Т. Лисицька, Ю. Менхін, Т. Ротерс, Л. Сіднева, Ю. Таран, Е. Хоулі, Б. Френкс та інші розглядають різні види фітнесу, їх відмінність щодо складності, емоційного забарвлення, впливу на фізичний розвиток школярів і особливо дівчат-старшокласниць, оскільки саме в цьому віці створення умов для збільшення обсягу цілеспрямованої рухової активності покращує мотивацію до занять фізичною культурою, подолання розумової втоми, поліпшує загальний стан організму. Усе це дає змогу розвивати активну життєву позицію, підвищувати культуру здоров'я школярів. Педагогічні засади формування культури здоров'я знайшли відображення в працях Г. Апанасенка, П. Виноградова, В. Войтенка, В. Горащука, Г. Кривошеєвої та ін.

Різноманітні аспекти професійної підготовки вчителів фізичної культури у вітчизняній науці досліджували Л. Волков, О. Демінський, С. Дмитренко, Ю. Железняк, Р. Карпюк, Т. Круцевич, Т. Ротерс, Л. Сущенко, С. Філь, Б. Шиян та ін.

Стан здоров'я сучасної молоді передбачає суттєві зміни побудови уроків фізичної культури, мети та завдань кожного заняття, а також їх максимальної індивідуалізації.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуалізації занять з оздоровчої гімнастики та фітнесу з дівчатами-старшокласницями.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що ефективність підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуалізації за-

нять з оздоровчої гімнастики та фітнесу з дівчатами-старшокласницями у вищих навчальних закладах підвищиться за умов:

- усвідомлення студентами значущості індивідуалізації занять оздоровчої гімнастики та фітнесу й специфіки її проведення з дівчатами-старшокласницями;

- розробки плану індивідуалізації занять з оздоровчої гімнастики та фітнесу зі старшокласницями;

- упровадження програми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуалізації занять з оздоровчої гімнастики та фітнесу.

У лікарсько-педагогічній практиці звичайні дослідження в спокої не можуть розкрити істотних відхилень від норми серця й судин. Для оцінювання змін застосовують так звані функціональні проби серцево-судинної системи, які є одним зі способів визначення рівня тренуваності, допомагають виявити пристосованість організму до фізичних навантажень, а також стан м'язів серця, кровоносних судин, вегетативної нервової системи. Нині використовують функціональні проби з різним дозованим навантаженням.

Для визначення рівня тренуваності необхідно проводити спеціальні спостереження, щоб виявити вплив фізичних вправ на організм і зростання функціональних можливостей. Тестування різних сторін підготовленості осіб, які займаються, є однією з основних частин їх медичного обстеження (поглибленого медичного огляду – ПМО).

Медичне обстеження осіб, що займаються фізичною культурою та спортом (ПМО), проводиться 1 раз на рік за умови відсутності напередодні й у день проведення обстежень навантаження, що оцінюються як “середня” і “вища за середню”. Дослідження проводиться в першій половині дня, краще зранку. Допуск до тестування з максимальними навантаженнями дозволяється після висновків терапевта. Крім ПМО, існують такі види обстежень: попереднє, поточне, додаткове, стаціонарне й завершальне.

Попереднє (початкове) – проводиться перед початком основних занять з метою визначення стану здоров'я, функціональної підготовленості та рівня розвитку фізичних якостей випробовуваного. Поточне спостереження – після закінчення чергового етапу занять проводиться в кабінетах і на тренуваннях, додаткові – з приводу захворювань, травм, фізичних перенапружень проходять безпосередньо в лікаря. У разі захворювань, травм, погіршення, відсутності або падіння результатів, підозри на погіршення здоров'я проводиться стаціонарне обстеження особи, яка займається. Завершальне – проводиться в кінці навчального року для рекомендації на майбутнє.

Лікарсько-педагогічні спостереження проводяться в процесі навчальних і тренувальних занять для оцінювання відповідності переносимості навантаження та швидкості відновлення рівня тренуваності.

Додаткові обстеження проводяться до 4–5 разів упродовж року на місцях проведення занять або в диспансерах.



Першим етапом складання індивідуальної програми є тестування з питання готовності до рухової діяльності. Другим – визначення стану здоров'я для занять фізичними вправами середньої інтенсивності, можна скласти анкету, яка повинна включати відомості, згадані в “Приблизній анкеті оцінювання стану здоров'я”. Третім – складання детального звіту (лікарського звіту або особистої карти) про проведення ПМО.

Він обов'язково повинен містити відомості про фізичний розвиток випробовуваного, комплекс морфологічних і функціональних показників організму, зумовлених внутрішніми чинниками й життєвими умовами. Індекси фізичного розвитку показують залежність між зростанням і вагою випробовуваного. Визначити міру ожиріння можна за індексом Кетле.

Подібний звіт обов'язково включає характеристику типу статури випробовуваного. Астенічний тип – це перевага зростання тіла в довжину; переважають подовжні розміри тіла над поперечними. Тулуб коротший за кінцівки. Гиперстенічний тип – масивний, добре угодований тулуб (боксері). Переважають поперечні розміри. Відносний довгий тулуб і короткі кінцівки. Нормостенічний тип – пропорційні розміри кістково-м'язової системи. У результаті досліджень (фотографування й виміри 46 000 осіб), проведених У.Г. Шелдоном у 1940 р. було виділено 88 типів статури. Як правило, один з основних типів “домінує” у фігурі випробовуваного, саме тому кожному людину можна віднести до тієї або іншої групи.

Для повного дослідження обов'язково проводиться також оцінювання стану й форми (викривлення) хребта. Оцінити стан постави випробовуваного можна, користуючись “Картою рейтингу постави”, запропонованою Е.Т. Хоулі, Б.Д. Френкс (2000).

Необхідно також зафіксувати антрометричні показники випробовуваного (обов'язково). Антрометричні стандарти (середньоквадратичне відхилення (коремація, індекси)) – це середні величини ознак фізичного розвитку, отримані шляхом статичної обробки великого числа вимірів, однорідного за складом людей. Необхідно зняти показники ваги за допомогою медичних вагів; виміряти зріст; сантиметровою стрічкою виміряти обхват грудей, талії, стегон, одного стегна, гомілки, зап'ястка, біцепса. При необхідності можна виміряти й інші параметри для отримання більшої інформації про випробовуваного (наприклад, “під грудьми”, “над коліном” тощо). Товщину шкірно-жирових складок можна визначити калипером, що дає змогу здійснювати вимірювання при стандартно заданому тиску пружини. Для оформлення результатів дослідження заповнюється “Типова карта антропометричного дослідження”, що дає можливість порівнювати отримані показники з антропометричними стандартами.

Проводяться також вичислення жирової маси тіла за формулою Матейки або за таблицею О. Луковської, С. Гирина (2004), які встановили залежність відсотка вмісту жирової тканини від обхвату талії, ваги або обхвату стегон у жінок.

Проба Ромберга виявляє порушення рівноваги в положенні стоячи. Підтримка нормальної координації рухів відбувається за рахунок спільної діяльності декількох відділів ЦНС, тому проба Ромберга є інформативним показником її стану. Зменшення часу виконання проби може спостерігатися при стомленні, перенапруженнях, перетренованні, у період захворювань, а також при тривалих перервах у заняттях фізкультурою. При перевтомі, травмі голови та інших станах ці показники істотно змінюються.

Тест Яроцкого дає змогу визначити поріг чутливості вестибулярного аналізатора, який залежить в основному від спадковості, але під впливом тренування його можна підвищити.

Для дослідження рівня розвитку й функціональної підготовленості органів дихання можна рахувати життєву місткість легенів (ЖМЛ). Можна застосовувати також проби із затримкою дихання: проби Штанзі й Генчі.

Загальні та специфічні можливості організму, у свою чергу, визначаються за допомогою функціональних проб (тести на 100 м, 1000 м), які виконуються як у лабораторних умовах, так і на заняттях фізичними вправами. Тестування дає змогу виявляти функціональні резерви організму, його загальну працездатність, що пропорційна кількості механічної роботи, яку організм людини може виконати з високою інтенсивністю. Прикладом може бути тест Купера.

Застосування ортостатичної проби (за В. Загредським і Е. Сулімо-Самуйло) – це ідея використання змін ЧСС при зміні положення тіла. У стані гарної тренуваності ортостатичні дії не викликають значних змін пульсу. Інакше кажучи, таким способом можна оцінити стан серцево-судинної системи. Кліностатична проба, як продовження виконання ортостатичної проби, виконується при зміні положення тіла з вертикального в горизонтальне. Для визначення реакції організму на навантаження можна використовувати також формулу коефіцієнта відновлення пульсу (КВП).

Реакцію серцево-судинної системи на фізичне навантаження можна оцінити за реакцією пульсу за допомогою індексу Руфьє, а більш ґрунтовне дослідження стану серцево-судинної системи можна зробити із застосуванням комбінованої проби Летунова – це різнобічна оцінка на основі застосування різноспрямованих навантажень, призначена для оцінювання адаптації організму людини до швидкісної роботи та роботи на витривалість. В основі проби – визначення спрямованості й міри вираженості зрушень базових гемодинамічних показників (ЧСС і АТ) під впливом фізичних навантажень різної спрямованості, а також швидкості їх післяробочого відновлення. Вона складається з трьох проб і виконується в певній послідовності з певними інтервалами. Кожну наступну пробу слід виконувати відразу після закінчення відновлення після попередньої: проба Мартине, швидкісна проба з 15-секундним бігом і проба Котова – Деміна. Оцінювання результатів проби С.П. Летунова не кількісне, а якісне. Воно здійснюється шляхом вивчення типів реакцій. Вона ведеться шляхом вивчення так званих типів реакцій: нормотонічного, гіпотонічного (астенічного), гі-

пертонічного, дистонічного, ступінчастого. У добре тренованих спортсменів найчастіше відзначається нормотонічний тип реакції.

Не менш важливим показником ПМО є фізична працездатність – це потенційна здатність людини виявити максимум фізичного зусилля в статичній, динамічній або змішаній роботі. Вона є показником функції декількох систем організму, зокрема, серцево-судинної, дихальної, системи крові, нервової тощо. До проб, що визначають фізичну працездатність, належать Гарвардський степ-тест, PWC170 і визначення максимального поглинання кисню (МПК).

Наступним етапом ПМО є визначення показників рівня розвитку силових можливостей, рівня розвитку гнучкості, сили й витривалості м'язів тулуба.

Після проведених випробувань можна зробити загальний висновок, який повинен містити повні відомості про випробовуваного: його (її) вік; спосіб життя й роботи; наявність шкідливих звичок; тип характеру; наявність хронічних захворювань; генетична схильність до деяких захворювань; препарати, які він приймає протягом останніх 6 місяців; наявність симптомів захворювань; зміни ваги в процесі життя, що характеризує її якість і самооцінку рівня фізичної підготовленості випробовуваного.

Друга частина висновку після ПМО включає оцінку постави з конкретною вказівкою наявних порушень і шляху їх виправлення; загальну характеристику реакції організму на запропоноване навантаження, характеристику рівня розвитку фізичних якостей (витривалості, сили, гнучкості) і шляху підвищення міри їх розвитку у випробовуваного; характеристику компонентів майбутнього навантаження (темп, інтенсивність, паузи відпочинку, кількість повторень однієї вправи й серії в цілому) з обов'язковим урахуванням вищепереліченого, а також групи крові та типу статури випробовуваного.

Наступним етапом складання індивідуальної програми є вибір виду майбутнього навантаження за програмами, запропонованими, наприклад, К. Купером [3, с. 98–117], з урахуванням результатів тестування, схильності випробовуваного до деяких видів рухової активності за групою крові та віком. Для її оформлення слід виписати обрану таблицю, розраховану в різних видах рухової активності на термін від 8 до 16 тижнів. Можна вибрати аеробне навантаження із запропонованих програм бігу підтюпцем, бігу на місці, ходьби, ходьби по сходах, роботи на велотренажері, аеробних танців тощо з урахуванням віку. Вікове розподілення навантажень пропонується за такою градацією: до 30 років, 30–49 років, 50 років та старше або 50–59 років, 60 років і старше. Пропонуються також програма ходьби для тих, хто має надлишкову вагу, що застосовується в поєднанні з дієтою; програма ходьби для тих, хто переніс операцію на серці; програми для осіб, які страждають формами ішемічної хвороби серця без ускладнень; програми ходьби для осіб із серцево-судинними хворобами (ступінь

захворювань від помірного до ускладнень); програмі підтримування гарного рівня підготовленості (для різного віку).

Потім складається план силового тренування з урахуванням типу фігури й вибирається вид занять, спрямованих на розвиток фізичних якостей, необхідних випробуваному. Крім того, необхідно враховувати проблеми статури й додавати до заняття вправи на її покарщення.

**Висновки.** З наведеного вище можна зробити висновок про те, що заняття оздоровчою гімнастикою та фітнесом зі старшокласницями повинно проходити тільки після ПМО й на підставі проведеного тестування та оглядів.

Проведене нами дослідження не вичерпало всього різноманіття питань, пов'язаних з розв'язанням завдань підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до проведення оздоровчої гімнастики та фітнесу зі старшокласницями. Подальшого вивчення потребує диференціація підготовки залежно від рівня стартової готовності студента до цієї діяльності, удосконалення механізмів підготовки майбутнього вчителя фізкультури до керівництва спортивними секціями й організації спортивно-масової роботи з оздоровчою гімнастикою та фітнесу.

#### **Література**

1. Карпман В.Л. Тестирование в спортивной медицине / В.Л. Карпман, З.Б. Белоцерковский, И.А. Гудков. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 208 с. – (Наука – спорту: Спортивная медицина).
2. Кеннеди Р. Фитнесс-тренинг / Р. Кеннеди, М. Гринвуд-Робертсон. – М. : Медиа спорт, 2000. – 215 с.
3. Купер К. Новая аэробика: система оздоровительных упражнений для всех возрастов / К. Купер. – М. : Физкультура и спорт, 1976. – 127 с.
4. Сущность и специфика рекреационной работы с девушками-старшеклассницами : метод. рекоменд. для студ. всех спец. физкульт. вузов / [сост. М.Р. Батищева] ; ДГИЗФВС. – Донецк, 2006. – 71 с.
5. Фитнесс-тестирование: режимы питания, таблицы калорийности / [авт.-сост. А.А. Бавуто]. – М. : АСТ ; Мн. : Харвест, 2006. – 48 с.
6. Хоули Э.Т. Оздоровительный фитнес / Э.Т. Хоули, Б.Д. Френкс. – К. : Олимпийская литература, 2000. – 368 с.
7. Хоули Э.Т. Руководство инструктора оздоровительного фитнеса / Э. Т. Хоули, Б.Д. Френкс. – К. : Олимпийская литература, 2004. – 376 с.

БЄЛЯЄВ С.Б.

### **ТЕХНОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Вимоги до якості професійної підготовки випускників ВНЗ педагогічного профілю з об'єктивних причин постійно оновлюються. Цей факт є серйозною підставою для відповідного коригування змісту навчання. Усвідомлення тривалості й безперервності цього процесу вказує на необхід-

ність дати критичний аналіз рівня відповідності підготовки сучасного випускника педагогічного ВНЗ до виконання професійних обов'язків.

*Мета статті* – окреслити можливі перспективні зміни в змісті підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю відповідності до змінюваних вимог з боку суспільства до її якості.

Якість професійної підготовки фахівців у ВНЗ доречно розглядати як здатність освітньої системи задовольняти, з одного боку, запиту ринку праці у відповідних фахівцях із заданим рівнем їхньої кваліфікації, а з іншого – потреби особистості в здобутті високоякісних знань і вмінь, що дають їй змогу реалізувати свій особистісний потенціал. За таких умов виникає необхідність створення адекватного механізму визначення цілей і завдань освіти, окреслення принципів та закономірностей функціонування й розвитку ВНЗ педагогічного профілю, обґрунтування організаційних, соціально-економічних і змістовних інновацій в освітньому процесі.

Сучасний стан розвитку національної системи освіти характеризується об'єктивними проблемами й суперечностями, що певним чином затримують випереджальний розвиток професійної підготовки педагогічних працівників. На нашу думку, готовність випускника до інноваційної педагогічної діяльності декларується обов'язковою умовою на теоретичному рівні обґрунтування його моделі. Практика організації професійної підготовки є недостатньо розробленою з погляду розвитку інноваційної складової. Соціально зумовлена модель сучасного вчителя за таких суперечностей не забезпечується в умовах традиційної організації освітнього процесу, тому потребує ґрунтового аналізу з метою визначення ключових моментів, на які слід зробити акцент під час коригування освітньо-кваліфікаційної характеристики. Систему таких критеріїв необхідно конкретизувати у вигляді спеціально сформованих компетентностей, що наблизить системно обґрунтовану модель професійної підготовки майбутнього вчителя до соціальних вимог.

Аналіз досліджень з питань формування ключових компетентностей випускника ВНЗ педагогічного профілю свідчить, що в загальному розумінні компетентністю вважають здібності задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, виконувати поставлені завдання, свідомо застосовуючи знання та вміння в стандартних і нових умовах.

В окремих дослідженнях (Н. Мурована [2]) визначення компетентності дається на рівні інтегрованої якості особистості, що заснована на взаємозв'язку знань, умінь і навичок (досвіду в певній галузі) та мотивації, що зумовлюють готовність до виконання певної діяльності.

П. Борисов [1] визначає компетентність як здатність людини застосовувати знання та вміння на практиці під час вирішення теоретичних чи практичних питань.

П. Щербань [5] наголошує на виділенні високого рівня обізнаності та життєвого досвіду, прагненні до самоосвіти й самовдосконалення, творчо-

го та відповідального ставлення до професійної справи у визначенні компетентності людини.

Порівняльний аналіз наведених визначень компетентності, що об'єднують погляди різних груп дослідників цього питання, дає підстави констатувати існування прямої залежності між якістю організації навчального процесу й існуванням відповідної компетентності учня. Накопичені теоретичні знання підкріплюються вміннями застосовувати їх на практиці, поступове накопичення досвіду розв'язання типових завдань сприяє формуванню готовності діяти в нетипових, незвичних, нових умовах, що потребують інтеграції знань, коригування способів діяльності тощо.

Існують різні класифікації основних (ключових) компетентностей. На наш погляд, суттєвої відмінності між класифікаціями вітчизняних і зарубіжних учених не існує, їх узагальнює позиція А. Хуторського [4], який визначає такі групи ключових компетентностей: загальнокультурна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, самовдосконалення, ціннісно-змістовна, навчально-пізнавальна.

Усі наведені групи компетентностей формуються в процесі спеціально-організованої навчально-пізнавальної діяльності. Водночас вони є достатньо узагальненими, а тому досить віддалено дають змогу пояснити структурно-логічну схему їхнього формування в умовах існуючої на державному рівні моделі випускника. В окремих випадках незрозуміло, як окремо визначені завдання мають бути реалізовані в практиці організації навчального процесу. Так, в ОКХ в пункті вимог до знань, умінь і навичок зазначено наявність готовності запроваджувати новітні технології навчання та виховання, але шляхи практичної реалізації підготовки студента до використання інноваційних педагогічних технологій залишаються невизначеними.

На нашу думку, технологічна компетентність, яка є малодослідженим аспектом підготовки майбутнього вчителя, є її важливою складовою. Технологічна компетентність визначається згідно із загальними науковими аспектами компетентнісного підходу, її слід розглядати як розуміння сучасним учителем теоретичних питань технологічного підходу в освіті, що підкріплюється готовністю використовувати в педагогічній практиці сучасні освітні технології.

Таким чином, існує об'єктивна потреба побудувати модель технологічно-педагогічної підготовки студента ВНЗ педагогічного профілю, яка повинна містити основні змістовні модулі, під час вивчення яких має відбуватися накопичення теоретичних знань про сутність інновацій в освіті, нові технології навчання та виховання, основні результати педагогічної творчості, інноваційний потенціал педагога та навчального закладу тощо. У моделі мають бути відображені етапи практичної підготовки з метою здобуття досвіду елементарної інноваційної діяльності в умовах навчального закладу.

Створення моделі технологічно-педагогічної підготовки студента ВНЗ педагогічного профілю надасть можливість ефективного коригування від-

повідних нормативних документів, що регламентують науково-теоретичну та практичну педагогічну підготовку. Освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма зможуть отримати якісні зміни, що набудуть відображення у відповідних навчальних планах і наблизять якість підготовки випускників до суспільних вимог в умовах інноваційного розвитку національної системи освіти.

Ключовим питанням у створенні моделі технолого-педагогічної підготовки є визначення технологічної компетентності як основної підвалини для планомірного виділення відповідних змістовних модулів.

Розглянемо складові формування технологічної компетентності й послідовні етапи їхнього включення в процес професійної підготовки. Означений процес має охоплювати етапи теоретичної та практичної педагогічної підготовки.

Порівнюючи внутрішній зміст терміна “технологічна компетентність” з традиційною науково-педагогічною та методичною підготовкою, ми стикаємось з об’єктивною суперечністю між відсутністю механізмів формування змісту освіти як реакції на інноваційні зміни в науці й практикою та запитамі суспільства, що вимагає наявності у фахівців готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Традиційна професійна педагогічна підготовка передбачає формування базових знань та вмінь, які в узагальнено-критичному аналізі можна оцінити як достатній рівень готовності до виконання посадових обов’язків у типових умовах. Водночас інноваційна складова залишається слаборозвиненою, а поняття інноваційної педагогічної діяльності залишається науковим терміном, що не знайшов широкої реалізації у практичній діяльності. У цьому контексті варто звернути увагу на співвідношення науково-теоретичного та прагматичного характерів педагогічної підготовки майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності. На нашу думку, саме прагматичність має стати об’єктивним критерієм реформування змісту підготовки майбутнього вчителя, що ставить за мету формування готовності до використання сучасних освітніх технологій.

Традиційна модель підготовки у ВНЗ педагогічного профілю базується на логічно побудованому за принципом наступності комплексі психолого-педагогічних дисциплін, що в поєднанні з методиками викладання забезпечує достатній рівень науково-педагогічної та методичної підготовки. Проте формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності в умовах технолого-педагогічного підходу не набуває свого відображення в цій моделі. Результатом такої підготовки слід очікувати формування обізнаності про сучасні освітні технології, розуміння сутності інновацій в освіті як суто теоретичний блок інформації.

Відомі дослідження з формування інноваційної культури майбутнього педагога (І.М. Дичківська, О.В. Попова, В.В. Сагарда та ін.) послідовно розкривають поняття інноваційної педагогічної діяльності як одного з видів продуктивної діяльності. У цьому контексті інноваційна педагогічна

діяльність тісно пов'язана з феноменом творчості, що став об'єктом дослідження в галузі філософії, психології, педагогіки. Спільним для багатьох різногалузевих досліджень є визнання творчою особистістю індивіда, який прагне нового, оригінального й володіє при цьому високим рівнем знань у відповідній галузі. У практичній педагогічній діяльності новизна виявляється в нестандартних педагогічних підходах до розв'язання типових проблем, у перенесенні відомих способів діяльності в нові умови, удосконаленні та модернізації відомих методик, створенні принципово нових технологій навчання, виховання та розвитку особистості.

У педагогічній діяльності творчість описується термінами інноваційної педагогічної діяльності, що спирається на знання передового педагогічного досвіду. Суб'єкт інноваційної діяльності займається переосмисленням завдань своєї діяльності, свого та педагогічного досвіду, виділенням прогресивних змін у навчально-виховному процесі, формулюванням основних висновків і рекомендацій щодо вдосконалення педагогічної практики.

Формування готовності до творчої, інноваційної педагогічної діяльності має відбутись ще в процесі професійної підготовки під час навчання у ВНЗ. З метою розвитку педагогічної творчості доцільне введення ряду спецкурсів, змістом яких стане вивчення основних категорій педагогічної інноватики та інноваційного педагогічного досвіду, що накопичено в національній і світовій педагогічній практиці. Основи педагогічної інноватики як окремий змістовий модуль в освітньо-професійній програмі відповідатимуть за накопичення термінологічного апарату, наукових понять, концептуальних основ авторських освітніх технологій, практичних шляхів запровадження передового інноваційного педагогічного досвіду, теоретичних знань сутності інновацій в освіті, основних інноваційних тенденцій, інноваційного потенціалу навчального закладу й педагога тощо.

Розглянуті аспекти професійної підготовки вчителя формують обізнаність, але не гарантують готовності до інноваційної діяльності, не визначають шляхів формування технологічної компетентності. Для забезпечення професійної педагогічної підготовки до використання нових технологій навчання та виховання слід визначити змістові модулі, у ході вивчення яких відбудеться послідовний перехід від теоретичного вивчення до практичного застосування окремих елементів відомих освітніх технологій у типових і нових умовах.

Такими змістовими модулями мають стати дисципліни, зміст яких міститиме сплановану систему семінарських та практичних занять, у ході яких знання сучасних освітніх технологій відпрацьовуватимуться на рівні елементарного запровадження в практику школи в контексті проведення уроків з окремих дисциплін. Така організація теоретичної та практичної підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю розкриє для них зміст та основні напрями інноваційної педагогічної діяльності на сучасному технологічному етапі розвитку національної системи освіти.



Оскільки інноваційна діяльність передбачає теоретичне конструювання, планування нововведення з урахуванням досягнень усіх пов'язаних з педагогікою наук, необхідно забезпечити вивчення й узагальнення елементів освітніх технологій, що дасть можливість моделювати нові їх комбінації. Таку роботу мають виконувати студенти під час курсового та дипломного проектування.

Названі шляхи формування технологічної компетентності охоплюють лише одну з її складових – теоретичні знання про сучасні освітні технології, інноваційні процеси в організації навчально-виховної роботи тощо. Водночас формування технологічної компетентності має включати й шляхи накопичення досвіду застосування нових технологій навчання та виховання. Цей процес логічно відбуватиметься під час проходження різних видів педагогічної практики.

Традиційна структура професійно-практичної підготовки студента ВНЗ педагогічного профілю містить достатню кількість навчального часу на проходження педагогічної практики. Актуальним напрямом її реформування є переосмислення змісту її програми. Слід провести оновлення програм практики шляхом введення нових форм роботи, як-от: проведення студентами аналітичної діяльності щодо виділення під час спостережень за діяльністю вчителя елементів відомих освітніх технологій; вивчення досвіду вчителів, які працюють за інноваційними освітніми методиками та технологіями; проведення пробних уроків з використанням сучасних освітніх технологій тощо.

**Висновки.** Модернізація змісту професійно-практичної підготовки студента ВНЗ педагогічного профілю має здійснюватись за такими основними напрямками: по-перше, переосмислення моделі випускника з урахуванням сучасних вимог до виконання ним професійних обов'язків; по-друге, коригування освітньо-професійної програми шляхом введення нових змістових модулів; по-третє, коригування змісту вже існуючих змістових модулів у бік створення необхідних умов для накопичення студентом досвіду використання окремих сучасних освітніх технологій. Названі напрями реформування змісту освіти студента ВНЗ педагогічного профілю дадуть змогу створити достатні умови для формування в нього технологічної компетентності, потенціалу до інноваційної педагогічної діяльності.

### **Література**

1. Борисов П.П. Компетентно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования / П.П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 1. – С. 58–61.
2. Мурована Н. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів (з досвіду роботи інституту післядипломної освіти Севастопольського міського гуманітарного університету) / Н. Мурована // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 3–4. – С. 21–24.
3. Попова О.В. Основи педагогічної інноватики / О.В. Попова, Г.Ф. Пономарьова, Л.О. Петриченко. – Х., 2009. – 192 с.

4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: технологии конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

5. Щербань П.М. Мистецтво управління – це передусім бути чесним / П.М. Щербань // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – № 4. – С. 84.

БІЛОСТОЦЬКА О.

## НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У сучасних умовах оновлення змісту української освіти провідного значення набуває науково-дослідна робота студентів вищих навчальних закладів. Важливою умовою ефективності наукового дослідження майбутніх учителів є компетентність викладача, який є керівником наукової роботи.

Сучасні науковці розкривають питання сутності й змісту педагогічної компетентності, розробляють шляхи та засоби її формування в студентів, вчителів і викладачів вищої школи (В.О. Адольф, Ю.В. Варданян, Б.С. Гершунський, Т.В. Добудько, І.А. Зимняя, Т.Є. Ісаєва, В. Кальней, В.В. Краєвський, Ю.М. Кулюткін, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Н.Н. Лобанова, Н.В. Остапчук, В.О. Сластьонін, Г.С. Сухобська, А.В. Хуторський).

Разом з тим аналіз досліджень з проблеми компетентності викладача показує, що в психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття. Науковці визначають поняття “професійна компетентність” (Б.В. Авва, Т.Г. Браже, Л.В. Васильченко, І.В. Гришина), “педагогічна компетентність (Л.М. Мітіна), “професійна компетентність учителя” (Б.С. Гершунський, Т.В. Добудько, А.К. Маркова); “психолого-педагогічна компетентність” (М.І. Лук’янова, Т.В. Рогова), “професійно-педагогічна компетентність” (Т. Колодько). У психолого-педагогічній літературі недостатньо розглянуто сутність та структуру науково-дослідницької компетенції педагога.

*Метою статті* є визначення сутності науково-дослідницької компетенції викладачів ВНЗ та її місця в структурі педагогічної компетентності.

Сучасні науковці визначають компетентність як критерій оцінювання ділових якостей працівника, професійні можливості посадової особи, рівень її кваліфікації (знання, здібності, якості, досвід), які дають змогу брати участь у виробленні управлінських рішень чи самому вирішувати питання, які належать до її компетенції [1, с. 299].

Т.Г. Браже розглядає професійну компетентність як багатофакторне утворення, що уможливорює успішне здійснення професійної діяльності [144, с. 18].

Т. Колодько вважає, що компетентність у певній галузі – це поєднання відповідних знань, досвіду та здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній [5, с. 5].

Е.М. Нікітін вважає, що компетентність – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, яка визначається готовністю та здібністю виконувати управлінські функції відповідно до прийнятих у соціумі на цей момент норм і стандартів.

І.А. Колеснікова зазначає, що педагогічна компетентність є інтегральною професійно-особистісною характеристикою, яка визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у соціумі норм, стандартів, вимог.

Л.Г. Карпова під професійною компетентністю учителя розуміє інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей і досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації [3, с. 28–29].

Л.Г. Карпова зазначає, що педагогічна компетентність є динамічним особистісним утворенням, оскільки його змістовне наповнення і якісний рівень залежать від багатьох чинників: рівня розвитку педагогіки та психології, антропології й культурології, соціальних та економічних причин. Професійна компетентність є багатоаспектним утворенням, змінюється відповідно до процесів, які відбуваються в освіті й суспільстві [3, с. 29].

Професійно-педагогічна компетентність у праці Т. Колодько представлена як практичний досвід педагога, його вміння та навички, підготовленість, знання, ерудиція, а також визначення шляхів і можливостей їх набуття та функціонування за допомогою педагогічної свідомості й мислення.

Отже, більшість учених під поняттям “компетентність” розуміють складну інтегральну якість особистості, яка зумовлює можливість здійснювати певну професійну діяльність.

Професійна компетентність у психолого-педагогічній літературі розглядається як: особистісне утворення; єдність потребнісно-мотиваційної, операційно-технічної сфер особистості та самосвідомості (рефлексія); рівень професійної майстерності.

Професійна компетентність визначається як якісна характеристика рівня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю, яка передбачає: усвідомлення своїх спонукань до цієї діяльності (потреб, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі; оцінювання своїх особистісних властивостей та якостей як спеціаліста (професійних знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей); регулювання на цій основі свого професійного становлення.

Українські та російські вчені визначають такі складові педагогічної компетентності: особистісно-гуманна орієнтація; системне прийняття педагогічної реальності; володіння педогогічними технологіями; уміння інтегруватися з досвідом, тобто здатність співвідносити свою діяльність з тим досвідом, який є у світовій та вітчизняній педагогіці й культурі; здатність продуктивно взаємодіяти з досвідом колег та інноваційним досвідом;

уміння узагальнювати й передавати свій досвід іншим; креативність як спосіб буття в професії, бажання та вміння створювати нову педагогічну реальність на рівні цілей, змісту, технологій освітніх процесів і систем; рефлексія, тобто особливий спосіб мислення, який передбачає власний погляд на педагогічну реальність, історико-педагогічний досвід, власну особистість як носія певної професійної позиції.

Види професійної компетентності: спеціальна компетентність (володіння професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший розвиток); соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництво, а також володіння прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї праці; аутокомпетентність – адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики, володіння технологіями подолання професійних деструкцій; екстремальна професійна компетентність – здатність діяти в раптово ускладнених умовах.

Визначимо ключові компетентності викладача – керівника науково-дослідної роботи студентів, які відображають аксіологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну, етичну, змістовну та поведінкову складові. Ключові професійні компетентності є базовими, універсальними, інтегрованими, багатофункціональними, багатомірними.

А.К. Маркова в структурі ключових професійних компетентностей вчителя виділяє: спеціальну компетентність (володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); соціальну компетентність (володіння спільною професійною діяльністю, співробітництвом, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці); особистісну компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протиставлення професійним деформаціям особистості); індивідуальну компетентність (володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, несхильність до професійного старіння, уміння раціонально організувати свою працю).

У словнику іноземних слів компетенція (від лат. *competentia* – приналежність по праву) визначається як коло повноважень певного закладу чи особи; коло питань, в яких дана особа володіє знаннями, досвідом.

Якщо соціально зумовлені вимоги до рівня підготовки спеціаліста називають компетенцією, то рівень відповідності цим вимогам доцільно визначити як компетентність. Вона є результатом набуття компетенцій.

У сучасній педагогіці компетенції розуміються як особистісна складова професіоналізму (Т.Ю. Базаров); складні узагальнені способи діяльності (Т. Колодько); здатність до діяльності (В. Кальней, С. Шишов); як результат і критерій якості підготовки спеціаліста (А.Г. Бермус, І.А. Зимняя); практичне вираження модернізації змісту освіти (В.В. Краєвський);

базові компоненти педагогічної культури викладача (Т.Є. Ісаєва); сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (А.В. Хуторський).

Т.Є. Ісаєва розглядає компетенції викладача як унікальну систему професійно-особистісних знань, умінь та якостей людини, об'єднаних гуманно-ціннісним ставленням до оточення, творчим підходом до праці, постійною націленістю на особистісне й професійне вдосконалення, які використовуються для засвоєння педагогічних ситуацій, у процесі чого створюються нові змісти діяльності, явища, об'єкти культури, що сприяють досягненню нової якості суспільних відносин.

На думку В. Кальней, С. Шишова, поняття “компетенція” є інтегративним і включає такі компоненти: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії.

І.В. Родигіна обґрунтовує таку структуру компетенції: знання, пізнавальні навички, практичні навички, ставлення, емоції, цінності та етика, мотивація. Т.Є. Ісаєва розподіляє компетенції на: адаптаційно-цивілізаційні компетенції – сукупність інтелектуальних, фізичних і психомоторних навичок, знань людини про навколишній світ, ставлення до природи, які використовуються нею для створення комфортних умов життя, адаптація до змін у середовищі та збереження унікальних природних ресурсів шляхом творчого перетворення дійсності; соціально-організаційні компетентності – сукупність знань, рефлексивних умінь і здібностей особистості, які цілеспрямовано обираються особистістю для вирішення нею конкретних соціальних ситуацій, які приводять до зміни відносин між людьми на основі пошуку шляху, найбільш сприятливого для всіх учасників, у процесі чого виникає необхідність регулювання своїх цілей, емоцій, способів поведінки.

Е.Ф. Зеєр виділяє такі компоненти професійної компетентності:

– спеціальна компетенція (підготовленість до самостійного виконання професійних завдань, уміння оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння);

– соціальна компетенція (здатність до групової діяльності та співробітництва з іншими викладачами й студентами, готовність до прийняття на себе відповідальності за результати своєї праці, середовище та інші цінності);

– індивідуальна компетенція (готовність до постійного підвищення кваліфікації, здатність до самоосвіти, рефлексії).

Сучасні науковці зазначають, що компетентність є категорією оцінною, яка характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розвитку праці, тобто враховується рівень розвитку його здібності давати кваліфіковані судження, приймати адекватні та відповідні рішення в проблемних ситуаціях, планувати та здійснювати дії, які призводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей.

Компетентність має дві форми прояву: статичну (характеризує наявний рівень сформованості спеціальних знань, умінь і якостей); динамічну

(розширення знань, потреба в самовдосконаленні, самореалізації, вибір оптимальних професійно-особистісних орієнтирів).

Так, більшість дослідників виділяють п'ять компонентів компетентності: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; гарне знання досвіду, який є в цій галузі, активне оволодіння його найкращими досягненнями; вміння обирати засоби та способи дії, адекватні конкретним обставинам місця та часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність вчитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення цілей.

Але в структурі педагогічної компетентності відсутня науково-дослідницька компетенція, яка включає здатність, уміння ефективно організувати та керувати дослідною роботою студентів.

На думку вчених, компетентність означає стійку здатність до діяльності зі знанням справи, яка включає: глибоке розуміння сутності завдань і проблем; знання досвіду в певній галузі, активне володіння його кращими досягненнями; вміння обирати засоби та способи дії, адекватні конкретним обставинам; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність вчитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення цілей.

Показниками науково-дослідницької компетенції, на нашу думку, є: наявність відповідного рівня підготовки фахівця (спеціальні вміння); загальнонавчальні вміння (виділяти головне, аргументувати, здійснювати самоконтроль, планувати свою діяльність, організовувати робоче місце, працювати в потрібному темпі); інтелектуальні вміння (спостерігати, аналізувати, моделювати, синтезувати, узагальнювати, конкретизувати, прогнозувати); пізнавальні процеси (просторова уява, гнучкість мислення, професійна пам'ять); творча активність (ініціативність, енергійність, інтенсивність, самостійність, наполегливість); професійний інтерес; готовність до постійного самовдосконалення знань, вмінь і навичок; комунікативні вміння, дослідницькі знання; ставлення до науково-дослідної роботи; сукупність умінь, які забезпечують виявлення потреби в певних знаннях та побудову образу в існуючих умовах; сукупність умінь виконувати дослідницькі дії (ступінь розвитку мотивації; ступінь розвитку самостійності, ініціативності, відповідальності, активності).

Викладач повинен: здійснювати керівництво науковою роботою студентів відповідно до вимог державних освітніх стандартів; використовувати сучасні педагогічні технології; брати участь у розробці навчальних програм і планів науково-дослідної роботи студентів; організовувати контроль за науково-дослідною роботою; організовувати самостійну діяльність студентів; готувати студентів до застосування знань на практиці; формувати професійні знання та навички; здійснювати навчально-методичне забезпечення дослідного процесу; підвищувати свою професійну кваліфікацію; дотримуватися прав і свобод студентів.

**Висновки.** Отже, під професійно-педагогічною компетентністю ми розуміємо інтегральну професійно-особистісну характеристику, яка визна-

чається готовністю та здатністю виконувати управлінські функції відповідно до прийнятих у соціумі на цей момент норм і стандартів.

У визначенні структури професійної компетентності ми спираємось на працю Л.Г. Карпової та вважаємо, що компетентність складається з трьох сфер: мотиваційної; предметно-практичної (операційно-технологічної) та сфери саморегуляції.

Під поняттям “компетенція” розуміється особистісна складова професіоналізму; складні узагальнені способи діяльності; здатність до діяльності; результат і критерій якості підготовки спеціаліста.

Показниками науково-дослідницької компетенції, на нашу думку, є: наявність відповідного рівня підготовки фахівця; загальнонавчальні вміння; інтелектуальні вміння; пізнавальні процеси; творча активність; професійний інтерес; готовність до постійного самовдосконалення знань, умінь і навичок; комунікативні вміння, дослідницькі знання; ставлення до науково-дослідної роботи; сукупність умінь, які забезпечують виявлення потреби в певних знаннях та побудову образу в існуючих умовах; сукупність умінь виконувати дослідницькі дії, рівень розвитку мотивації; рівень розвитку самостійності, ініціативності, відповідальності, активності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого розгляду потребують питання мотивації науково-дослідної роботи студентів.

### **Література**

1. Уйсімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності – шлях до підготовки висококваліфікованих спеціалістів / Н. Уйсімбаєва // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 17–19.

2. Васильченко Л.В. Професійна компетентність керівника школи / Л.В. Васильченко, І.В. Гришина. – Х. : Основа, 2006. – 224 с.

3. Рогова Т.В. Розвиток професійно-педагогічної компетентності вчителя: методичний аспект / Т.В. Рогова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. – Х., 2004. – Вип. 21. – С. 197–206.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : монография / И.А. Зимняя. – М. : Высшая школа, 2004. – 168 с.

БОЦЮРА О.А.

## **ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПОТРЕБ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Глибокі соціально-економічні перетворення, характерні для сучасного етапу розвитку суспільства, зумовлюють необхідність ініціативних професіоналів, спроможних самостійно засвоювати потік інформації, що зростає, творчо вирішувати проблеми, постійно саморозвиватися й самовдосконалюватися. Тому на перший план висувуються завдання підвищення

ефективності вищої професійної освіти. Особливе місце у вирішенні цих завдань посідає організація самоосвітньої діяльності студентів.

Дослідженню проблеми організації самоосвіти й самовиховання особистості учня та студента присвячені праці А.Я. Айзенберга, Г.Н. Серікова, В.С. Ільїна, П.І. Підкасистого. Психологічні основи самоосвіти викладені А.Я. Аретом, В.К. Буряком, А.К. Громцевою, Ю.Н. Кулюткіним, Н.А. Половниковою, А.В. Усовою. Питання професійної самоосвіти розкриті В.І. Андрєєвим, С.Б. Єлкановим, М.М. Заборщикою, І.Л. Наумченко.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних педагогічних досліджень дав змогу зробити висновок про те, що проблема самоосвіти охоплює широкий спектр вирішених питань. Однак недостатньо дослідженим залишається питання аналізу потреб у самоосвіті в студентів вищих навчальних закладів у сучасних умовах.

**Мета статті** – розкрити сучасні потреби самоосвітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів. Серед завдань, поставлених перед нами, можна виділити такі: аналіз різноманітних трактувань поняття “самоосвіта”; розгляд взаємозв’язку навчання й самоосвіти; визначення складових потреби в самоосвіті; отримання емпіричної картини стану самоосвіти студентів (на прикладі курсантів ХНУВС).

У наш час серед учених немає єдиного підходу до визначення поняття “самоосвіта”. Вона визначається як “одна з передумов виживання сучасного випускника школи й ВНЗ” [1, с. 270], “самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей” [2, с. 798]. Різні підходи до визначення поняття дають змогу розглядати “самоосвіту” як: форму здобуття й поглиблення знань (Г.Б. Бичкова); процес розвитку інтелектуальних якостей і розумових здатностей (А.І. Кочетов); вид пізнавальної діяльності (І.Ф. Гончаров, Н.В. Косенко, П.Г. Пшебильський); засіб саморозвитку творчого початку в особистостей і корегування її розумової діяльності (Л.І. Рувинський).

Аналіз різних трактувань поняття “самоосвіта” дає змогу виділити три найбільш загальні підходи до її розгляду. Один з них характеризується розумінням самоосвіти як цілеспрямованої, планомірної, самостійної роботи з підвищення своєї професійної майстерності (М.М. Заборщикова, П.Г. Пшебильський та ін.). У цьому контексті самоосвіта розглядається як професійна функція, а її мета зв’язується з підвищенням ефективності професійної діяльності. Інший, більш широкий, – з розумінням самоосвіти як індивідуально-особистісного процесу цілеспрямованого й систематичного поліпшення, удосконалення, розвитку себе та своєї діяльності (Н.В. Козієв, Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобська). Третій підхід передбачає розгляд самоосвіти як виду, форми, засобу пізнавальної діяльності (Л.Г. Борисова, П.І. Підкасистий, П.Г. Пшебильський, Л.М. Фрідман). У дослідженні ми дотримувалися саме цього підходу при визначенні самоосвіти як форми пізнавальної діяльності, що характеризується активністю,



самостійністю, добровільністю та спрямованістю на розвиток розумових сил і здатностей, формування культури розумової праці.

Слід зазначити, що самоосвіта – це ініціатива людини. Наприклад, А.К. Громцева, аналізуючи поняття самоосвітньої діяльності школяра, вказує, що “самоосвіта відбувається за внутрішніми спонуканнями особистості й має добровільний характер” [3, с. 13]. Такої самої думки дотримується й Б.Ф. Райський, говорячи, що “самоосвіта – це активна пізнавальна діяльність, що здійснюється за особистою ініціативою людини, додатково до її основного заняття” [4, с. 17]

Самоосвіта багатогранна за змістом. Вона може бути зумовлена посиленою увагою індивідів до сучасних проблем і подій у світі й країні, необхідністю поглибленого вивчення професійної діяльності, здобуття другої й третьої професії; спрямована на самовиховання, формування характеру й інших особистісних якостей; пов’язана з необхідністю вдосконалення методів і засобів пізнавальної діяльності, поглибленим вивченням окремих циклів дисциплін.

Самоосвіта розглядається як засіб пошуку й засвоєння соціального досвіду, за допомогою якого людина може здійснити власний розвиток і професійну підготовку відповідно до поставлених цілей та завдань. Самоосвіта повинна в максимально повно відповідати мотивам і завданням, що стоять перед людиною, рівню її особистої готовності до самовдосконалення. Тільки в цьому випадку функціонування процесу самоосвіти людини може бути максимально продуктивним і результативним.

Отже, під самоосвітою в структурі цілісної системи освіти розуміємо таку діяльність людини, найближчі й віддалені цілі якої вона ставить сама, але процес досягнення їх є певною мірою й об’єктом управління з боку освітньої програми. Л.М. Фрідман формулює основні положення концепції самоосвіти у вищих навчальних закладів так [1]: 1) цілеспрямоване формування в людини готовності до самоосвіти – одне з основних завдань системи освіти; 2) виховання, освіта, розвиток і професійна підготовка студентів повинні здійснюватися на основі нерозривного взаємозв’язку навчання з їхньою самоосвітньою діяльністю, науково-дослідною роботою, участю у вирішенні виробничих завдань; 3) усі зусилля педагогічного процесу повинні бути спрямовані на підвищення рівня готовності особистості до самоосвіти; 4) у результаті управління самоосвітою в студентів послідовно повинна формуватися потреба користуватися самоосвітою як засобом вирішення соціально значущих завдань і задоволення своїх інтересів: забезпечувати високий рівень засвоєння системи узагальнених знань, умінь і навичок з усіх досліджуваних дисциплін; виробляти вміння користуватися найпоширенішими джерелами інформації, раціонально організувати свою діяльність у процесі самоосвіти; 5) провідна ланка управління самоосвітою – системна взаємодія суб’єктів навчально-виховного процесу.

Однак, незважаючи на гнучкість та індивідуалізацію самоосвіти, її не можна розглядати як стихійний процес. Усе більше авторів звертає увагу

на існуючий взаємозв'язок освіти й самоосвіти, зумовлений закономірністю, пов'язаною з тим, що на кожній стадії навчання поряд з науковими основами предметів вивчається науковий метод пізнання, методика самостійного засвоєння знань і застосування їх на практиці.

Взаємозв'язок навчання й самоосвіти виявляється подвійно. Навчання створює базу для самоосвіти, самоосвіта створює потребу в знаннях як мета навчання. Навчання включає самоосвіту, самостійна робота в процесі навчання становить перехідний етап між навчанням і самонавчанням. Саме завдяки цьому самоосвіта не протиставляється навчанню людини в навчальному закладі. Тут, навпаки, допускається звертання студентів до самоосвіти як додаткової до систематичного навчання пізнавальної діяльності.

Самоосвіта тільки тоді є одним з основних видів діяльності фахівця, коли він відчуває стійку потребу в ній, а в навколишньому середовищі наявні умови, що забезпечують можливість реалізації цієї потреби. Потреба в самоосвіті – складна властивість. Вона характеризується діалектичною єдністю двох компонентів: потребою в знаннях і потребою в пізнавальних діях. Кожний із цих компонентів по-своєму важливий і складний. Але потреба в розширенні й поглибленні знань буде позбавлена практичної цінності в житті особистості, якщо вона не буде підкріплена потребою в пізнавальній діяльності та системою вмінь її організації. Формується ж ця потреба безпосередньо в самому процесі діяльності, а щодо осіб, які навчаються, – незалежно від того, у якій ланці системи освіти вони перебувають, – у процесі їхнього навчання.

Систематичне залучення студентів до активної самостійної пізнавальної роботи сприяє збагаченню їхнього досвіду самоосвітньої пізнавальної діяльності та створює необхідні передумови для виникнення потреби в самоосвіті.

Психологи, зокрема В.М. М'ясищев і його послідовники, визначають такі властивості особистості, як потреби, інтереси, схильності, через поняття “ставлення людини”. Згідно із цією точкою зору, ми розглядаємо потребу в самоосвіті як основне емоційно-позитивне ставлення людини до знань і пізнавальної діяльності, що визначає систему її дій і переживань у самоосвіті.

Процес розвитку в майбутніх фахівців самоосвітньої діяльності досить тривалий. Учені відзначають у ньому три етапи: ситуативна самоосвіта, ситуативно-ініціативна самоосвіта, ініціативно-зріла самоосвіта.

Останній етап характеризується свідомим зверненням до самоосвітньої роботи, що спостерігається далеко не в усіх випускників школи й навіть не в усіх випускників вищих навчальних закладів. Відмінною рисою зрілої самоосвіти виступає свідоме звернення людини до неї, систематичність самоосвітньої роботи, що планується як життєво необхідна. Спостерігається чітке розуміння мети самоосвітніх дій, завзятість у подоланні труднощів пізнання, у деяких – свідомий відхід від відпочинку й розваг заради роботи, свідоме управління своєю життєдіяльністю.

Потреба в самоосвіті стає інтелектуально насиченою, більш стійкою, переживається людиною незалежно від зовнішніх дій, а на вищих стадіях свого розвитку має активно-спонукальний характер, що виявляється у виконанні нею завдань підвищеного рівня складності: у вирішенні навчальних завдань іншими можливими способами, відмінними від застосованих на навчальних заняттях; у самостійній підготовці повідомлень і доповідей з різних питань історії розвитку й нинішнього стану науки; у поясненні на заняттях вирішення завдань з позапрограми матеріалу, що збагачують і поглиблюють наукові уявлення й поняття.

Потреба в самоосвіті складається з:

1. Потреби в інформації, необхідній для орієнтування людини в навколишньому середовищі, в інформації про знання (і в самих знаннях), необхідних для здійснення успішної діяльності щодо пристосування до природного й суспільного середовища та діяльності, потрібної для власного розвитку.

2. Потреби в оволодінні вміннями, навичками, способами, засобами й прийомами пізнавальної діяльності та потреби в їх удосконаленні, у творчій діяльності (у пошуку нових пізнавальних проблем і нових способів вирішення вже відомих).

3. Потреби в умінні передбачати (прогнозувати) результати своєї діяльності, без чого людина не може ставити цілі й, отже, свідомо керувати своєю діяльністю.

4. Потреби в емоціях радості, задоволеності у зв'язку з успішним завершенням того чи іншого виду (етапу) пізнавальної діяльності (потреба в позитивних емоціях).

З метою отримання емпіричної картини стану самоосвітньої діяльності в курсантів початкових курсів Харківського національного університету внутрішніх справ проведено анкетне опитування й індивідуальні співбесіди. Мета опитування полягала в тому, щоб на основі поглядів курсантів, які мають невеликий досвід навчання у вищому навчальному закладі (I, II курс), з'ясувати їх розуміння поняття “самоосвіта”, наявність потреби в самоосвітній діяльності.

Проведено опитування 108 курсантів I і II курсів за спеціальностями: “Правознавство”, “Комп'ютерні науки”, “Захист інформації”, “Психологія”. Вік курсантів становить діапазон від 17 до 21 року.

У цілому курсанти характеризуються високою професійною спрямованістю. На відкрите запитання “Чому Ви прийшли навчатися в університет МВС?” більшість курсантів (59%) відповіла, що збирається працювати в системі МВС. Серед інших відповідей були такі: “бажання здобути високий рівень освіти” (17%), “за порадою батьків” (15%), “престижність університету” (5%).

Головною метою для себе більшість курсантів визначає здобуття знань за фахом, про що свідчать відповіді на відкрите запитання “Яке Ваше головне завдання в університеті?” Результати відповідей: “здобути

знання за фахом” – 64,2%; “одержати диплом за фахом” – 18,9%; “здобути вищу освіту” – 11,3%; “учитися добре” – 5,7%.

При цьому 79% курсантів вважає, що їм цікаво вчитися у вищих навчальних закладах, а 85% курсантів – що вони вміють учитися. Однак при уточненні поняття “вміти вчитися” були отримані відповіді, які свідчать, що тільки 20% курсантів мають адекватне уявлення про вміння вчитися. Інші студенти зосереджуються на одному аспекті цього поняття. Наприклад, на запитання «Як Ви розумієте вираз “вміти вчитися?”», 20% відповіли “виконувати всі завдання”, 10% – “мати гарні оцінки”.

Більшість курсантів, визначаючи термін “самоосвіта”, акцентують увагу на самостійності в пізнавальній діяльності.

Серед опитаних курсантів немає нікого, хто б негативно ставився до самоосвіти, але займається цим постійно лише 24% курсантів.

Отримані дані збігаються з результатами дослідження В.П. Шпак, яка зазначає, що 2/3 студентів не займається самоосвітою або робить це епізодично [5].

Основні труднощі в занятті самоосвітою курсанти бачать в обмеженості особистого часу, що пояснюється специфікою представленого вищого навчального закладу. На запитання “З якими труднощами Ви стикаєтеся, коли займаєтеся самоосвітою?” 93,5% курсантів відповіли: “недостача особистого часу”, 51,9% – “неорганізованість”, 26,9% – “лінощі”, 3,7% – “недостача базових знань”.

Багато курсантів (84,6%) в анкеті вказують, що викладачі періодично дають поради щодо раціональної організації самостійної пізнавальної діяльності. При цьому 46,2% опитаних затверджують, що їм ці поради не потрібні. Думаємо, що заперечення необхідності порад перебільшено курсантами, тому що на запитання в іншій анкеті (проведеної з тими ж курсантами), де зі списку потрібно було вибрати поради, які б вони хотіли отримати, усі без винятку курсанти обрали хоча б один пункт.

На жаль, більшість курсантів не пов’язують заняття самоосвітою з професійним самовдосконаленням, про що свідчать відповіді на відкрите запитання “Для чого людині потрібно займатися самоосвітою?”. Так, 78,7% курсантів відповіли “щоб бути більше освіченим”; 38,9% – “щоб задовольнити свою допитливість”; 32,4% – “для професійно вдосконалювання”; 11,1% – “для здобуття другої спеціальності”.

**Висновки.** Узагальнюючи результати проведеного зрізу, можна стверджувати, що в курсантів молодших курсів уявлення про самоосвітню діяльність сформоване недостатньо. Спираючись на визначену структуру потреб у самоосвіті, слід зазначити, що велика частина студентів: 1) усвідомлює потребу в оволодінні професійними знаннями, на відміну від потреби в інформації про знання для успішної самоосвітньої діяльності; 2) відчуває потребу в оволодінні прийомами самоосвітньої діяльності лише на практичному рівні; 3) відзначає в себе потребу в позитивних емо-

ціях у зв'язку з успішним завершенням того чи іншого виду пізнавальної діяльності.

Оскільки потреба в самоосвіті формується безпосередньо в процесі діяльності, необхідна спеціальна організація такої роботи у вищих навчальних закладах. Тому перспективним напрямом є розробка моделі формування готовності до самоосвітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів.

### **Література**

1. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
2. Енциклопедія освіти. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А.К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
4. Руководство по самообразованию школьников: Из опыта работы / [ред.-сост. Б.Ф. Райский, М.Н. Скаткин]. – М. : Просвещение, 1983. – 143 с.

БУДАНОВА Л.Г., ТОРЯНИК Л.А.

## **ДІАГНОСТИКА ЯКОСТІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

На початку нового тисячоліття істотно зросла роль освіти в сучасній цивілізації. Європейський досвід переконливо свідчить, що чим вищий рівень освіти населення, тим краще живуть люди. Тому перед суспільством, педагогами стоїть завдання формування в молодого покоління таких якостей, як:

- прагнення до навчання впродовж усього життя;
- постійний пошук найкращих шляхів вирішення життєвих проблем;
- готовність своєю навчальною, а потім і практичною роботою як закласти фундамент власного соціального успіху, так і зробити внесок у суспільну, державну справу.

Освіта в сучасних умовах є потужним чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, запорукою громадянського миру й майбутніх успіхів у зміцненні та затвердженні авторитету України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної й правової держави – повноправного члена європейської та світової спільноти.

Якість освіти є категорією, яка за своєю суттю відображає різні аспекти освітнього процесу: філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні. Якість освіти трактується як суспільний ідеал освіченості людини, результат її навчальної діяльності, процес організації навчання та виховання, критерій функціонування освітньої системи.

Значення іноземної мови в сучасному світі настільки велике, що її знання не є привілеєм і розкішшю. Вивчення англійської мови сьогодні є своєрідним вікном у світ. Володіючи мовою міжнародного спілкування, кожен зможе досягти поставлених цілей за допомогою нових можливостей. Знання іноземної мови – це одна з найважливіших складових сучасної успішної людини та надійна інвестиція в умовах ринкової економіки.

Сьогодні педагогічною наукою накопичений певний досвід вивчення та впровадження моніторингу якості навчальних досягнень, діагностики знань студентів за допомогою тестування в навчально-виховний процес вищих закладів освіти. Цю проблему розглядали такі українські вчені, як: І.Є. Булах, О.П. Волосовець, В.Ф. Москаленко, В.П. Черних та ін.

Проблема професійної освіти з урахуванням ефективності використання технологій підготовки студентів привертала увагу таких учених, як: А.І. Бублик, П.Н. Ісаєва, Л.Д. Карпишова, Р.М. Лотовська, А.А. Миролуб, Л.О. Михайлова, О.І. Моїсеєнко, Т.Н. Нікуліна, В.К. Розова, Н.К. Складенко, І.О. Смолюк, В.О. Тюріна та ін.

Значний інтерес для наукового пошуку становлять праці сучасних авторів США, які розглядали основні концепції професійної підготовки: Дж.С. Беннінг, Д. Віадеро, І.А. Вінн, В.Дж. Гатчінз, Г. Кірченбаум, Л. Колберг, М. Прат, Л.І. Расс, С.Б. Сайман, К.П. Скот, В. Хантер.

**Мета статті** – розкрити ефективність тестування як оптимальну форму діагностики навчальних досягнень студентів у процесі вивчення іноземних мов.

Для контролю та оцінювання рівня знань використовують як традиційні, так і новітні сучасні засоби діагностики [3], такі як:

- усна форма перевірки знань або усне опитування;
- письмова форма перевірки знань або письмова робота;
- співбесіда у формі інтерв'ю;
- тестування.

Аналіз наукових праць з питань контролю знань показав, що недоліком традиційних методів є інформаційна однозначність, відсутність об'єктивних вимірних показників, однобічність і суб'єктивний вплив на результат контролю. Крім того, проведення контролю знань у традиційній формі вимагає забагато аудиторного часу, дефіцит якого сьогодні мають викладачі майже всіх ВНЗ. Серед вищенаведених засобів діагностики найбільш поширеними є методи контролю та оцінювання знань шляхом тестування, враховуючи, що тестовий контроль – це універсальна форма контролю знань, завдяки якій діагностика та оцінювання рівня знань здійснюється об'єктивно, швидко, охоплює весь матеріал навчального курсу, дає результат з чітким розмежуванням.

Тестування як сучасний метод діагностики та оцінювання рівня знань студентів у процесі вивчення іноземних мов може бути застосований у вирішенні таких педагогічних завдань [4]:

- визначення рівня здобутих знань, умінь і навичок;
- одержання оцінки відповідності фактичного рівня навченості заданим вимогам;

– одержання порівняльної оцінки рівня навченості в різних групах студентів.

Головною метою системи тестового контролю та оцінювання знань у вищих закладах освіти є управління навчальним процесом в оволодінні знаннями з фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін. Залежно від цілей тестовий контроль виконує різноманітні функції: управлінську, мотиваційно-орієнтувальну, контрольну, констатувальну, оцінну, навчальну, освітньо-виховну, розвивальну, коригувальну та прогнозну.

Основні принципи, на яких базується тестовий контроль, подано на рис.



Рис. Основні принципи тестового контролю

Важливими педагогічними умовами ефективного впровадження тестового контролю знань є послідовність та систематичне використання тестових завдань під час викладання дисципліни. Встановлено, що тестовий контроль, який забезпечує врахування педагогічних умов упровадження тестування сприяє [2, с. 9]:

- формуванню позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності;
- підвищенню якості знань студентів та ефективності контролю в процесі навчання;
- економії часу на заняттях;
- формуванню адекватної самооцінки, підвищенню рівня самостійності студентів.

У системі тестового контролю у вищих навчальних закладах реалізуються п'ять видів тестування: стартове, поточне, рубіжне, підсумкове й

заклучне, а також використовується розподіл тестування за видами, який подано в таблиці.

Таблиця

### Розподіл тестування за видами

Підстава класифікації	Види тестування
Статус результатів виконання тесту	неофіційне тестування з низьким статусом результатів
	офіційне тестування з високим статусом результатів
Ступінь стандартизованості	нестандартизоване
	локально стандартизоване
	стандартизоване тестування (ліцензійні іспити)
Специфіка тестових завдань	завдання закритої форми
	завдання відкритої форми
	завдання з короткою вільною відповіддю
	завдання з розгорнутою відповіддю
	завдання-перестановки
Форма проведення	письмове
	усне
	комп'ютеризоване
	фронтальне
	індивідуальне

Для оцінювання відповідей у процесі тестування найчастіше використовуються об'єктивний (за ключем) та суб'єктивний (за критеріальною рейтинговою шкалою) методи оцінювання.

На кафедрі іноземних мов у Національному фармацевтичному університеті постійно використовуються тестові завдання для визначення рівня знань студентів:

Застосування тестових завдань у розділі “Усне та писемне мовлення” дає змогу:

- удосконалити й поглибити лінгвістичі, комунікативні, лінгвокраїнознаві та навчально-пізнавальні компетенції студентів;
- забезпечити вільне, нормативно-правильне й функціонально-адекватне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності.

Застосування тестових завдань у розділі “Практична фонетика” дає змогу:

- послідовно закріпити, розширити та поглибити, здійснити подальшу систематизацію знань, здобутих під час вступного корективного фонетичного курсу;
- вдосконалити практичні вміння та навички з фонетики;
- розширити термінологічний запас.

Застосування тестових завдань у розділі “Практична граматики” дає змогу:

- формувати в студентів уміння володіння основами морфології та синтаксису;
- формувати вміння граматично коректно формулювати усні та письмові відповіді монологічного й діалогічного мовлення.



Навчання іноземної мови на належному рівні було й залишається невід'ємною складовою процесу формування сучасного фахівця на кафедрі іноземних мов. Головною метою навчання іноземної мови є формування комунікативної компетенції; вміння вишукувати повну інформацію під час читання іншомовних текстів, розуміти співрозмовника, а також висловлювати грамотно свою думку в усній чи письмовій формах.

**Висновки.** Педагогічне тестування – один з найбільш стандартизованих та об'єктивних методів контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студентів, яке позбавлене таких традиційних недоліків інших засобів оцінювання знань, як неоднорідність вимог, суб'єктивність екзаменаторів, невизначеність системи оцінок тощо.

### **Література**

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 218 с.
2. Основи педагогічного оцінювання / [за ред. І.Є. Булах]. – К., 2006. – Ч. 1. – 250 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в Высшей школе. Контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Педагогика, 1990. – 260 с.
4. Данилов М.А. Дидактика К.Д. Ушинского / М.А. Данилов ; [под ред. действ. чл. АПН РСФСР Е.Н. Медынского]. – М. : Наука, 1960. – 294 с.
5. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Наука, 1955. – Т. 2. – 200 с.
6. Нечепоренко Л.С. Педагогика личности : учеб. пособ. / Л.С. Нечепоренко. – Х. : ХГУ, 1992. – 160 с.
7. Пасинок В.Г. Теорія та методика мовної підготовки учителя в університеті / В.Г. Пасинок. – Х. : Основа, 1998. – 306 с.
8. Higher Education in Europe / UNESCO European Centre for Higher Education. 1993. – Vol. XVIII. – № 2.
9. Guttman L.L. The problem of attitude and opinion measurement / L.L. Guttman. – N. Y. : Wiley, 1986. – P. 2–34.

ГУСЕЛЬНИКОВА С.В.

## **ПРО СУЧАСНИЙ СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ (ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 6.020207 “ДИЗАЙН”)**

Загальні зміни в соціальному, економічному та політичному житті, інтегративні й культурні процеси в Україні призвели до виникнення нових галузей професійної діяльності, що зумовило необхідність розробки нових освітніх програм для підготовки фахівців за цими спеціальностями у вищих навчальних закладах.

Розробка нових освітніх програм відповідно до нових вимог сьогодення є важливою складовою реформування національної системи освіти у контексті входження України до світового освітнього простору як рівноправного партнера. Вона передбачена новим проектом Закону про вищу освіту і ґрунтується на міжнародних домовленостях України в освітній галузі.

Розвиток педагогічної науки з проблеми впровадження й розробки нових технологій навчання у вищих навчальних закладах становить базу для розробки нових освітніх програм підготовки майбутніх фахівців за новими спеціальностями. Але в умовах глобалізації та загальносвітової інтеграції важливою складовою їх професійної підготовки має стати підготовка до іншомовного спілкування, яка стане запорукою високого професійного рівня майбутнього фахівця в умовах сучасного світового інформаційного, полікультурного міжнародного простору.

Так, до нових спеціальностей підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах можна віднести спеціальність 6.020207 “Дизайн”, яка стає популярною останнім часом серед абітурієнтів, а її випускники мають неабиякий попит серед роботодавців. Хоча підготовка фахівців з дизайнерського профілю вже здійснювалася у вищих навчальних закладах України, стан розробленості програми з підготовки студентів до іншомовного спілкування вимагає перегляду її змісту та методичного забезпечення.

Тому вважаємо актуальним аналіз стану розробленості проблеми змісту підручника з іноземної мови за професійним спрямуванням для спеціальності 6.020207 “Дизайн” з метою підготовки майбутніх фахівців до професійного іншомовного спілкування відповідно до їх професійних комунікативних міжкультурних потреб.

Питання розробки та створення підручника з іноземної мови, його структури, змісту й навчально-методичного забезпечення висвітлене в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, проблему розробки підручника з іноземної мови вивчали такі відомі педагоги, як: А.Р. Арутюнов, І.Л. Бім, Л.І. Васецька, М.С. Вашуленко, Н.Й. Волошина, Є.П. Голобородько, Н.І. Ушакова та ін. На проблему навчально-методичного забезпечення змісту підручників з іноземної мови вплинули праці методистів з іноземних мов: І.П. Дроздової, В.І. Карабан, Г.О. Китайгородської, В.Г. Костомарова, А.А. Миролубова, С.Ю. Ніколаєвої, Є.І. Пасова, В.С. Цетлін, Л.М. Черноватого, О.М. Щукіна, а також дослідження психологів Б.В. Беляєва, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, І.П. Задорожної, І.О. Зимньої, О.М. Леонтєва та ін.

Але, як зазначає Н.І. Ушакова, останнім часом відбулася зміна парадигми в галузі викладання іноземних мов. Крім того, що студенти мають оволодіти навичками використання іноземної мови та отримати соціокультурну інформацію, необхідно навчити їх використовувати ці знання й навички під час іншомовного спілкування безпосередньо в умовах іншомовного середовища.

У Рекомендаціях Європейського Парламенту та Європейської Ради від 18 грудня 2006 р. до ключових компетентностей ціложиттєвої освіти віднесено спілкування іноземними мовами, що є закономірним. Але в поясненнях готовність до спілкування іноземними мовами визначено як знання словника функціональної граматики та впевненості в основних типах вербальної інтеракції й норм мови, знання суспільних умов, а також культурних аспектів і різноманітності, вимірів звертання та прикладної відповідності, здатності розуміти розмовні повідомлення, ініціювати, підтримувати й узагальнювати спілкування, читати, розуміти та переказувати тексти відповідно до потреб особи, здатність відповідно використовувати засоби. Позитивне ставлення містить у собі оцінку культурного розмаїття, а також інтересу й зацікавленості в умовах та міжкультурному спілкуванні. [1, с. 2].

Тому проблемі міжкультурного іншомовного спілкування приділено багато уваги з боку вітчизняних та зарубіжних науковців (А. Вежбицька, П. Вінч, П.М. Донець, Н.І. Сукаленко, Є.Ф. Торасов, Н.Т. Тверезовська, С.Г. Тер-Мінасова, Й.Й. Халєєва, Г.О. Чередниченко). Головними завданнями в підготовці майбутніх фахівців до професійного іншомовного спілкування дослідники визначають “розуміння чужого” (А.Л. Бердичевський) та знання й володіння національними особливостями ділового (тобто професійного) спілкування (А.Є. Бикова, С. Сумніков, О. Юр’єва).

Фонд наукових педагогічних досліджень нараховує багато праць з проблеми одночасного оволодіння мовними та соціокультурними навичками в школярів і студентів (М.В. Баришніков, Н.Ф. Бориско, Л.П. Голованчук, Л.С. Дімова, С.Ю. Ільїна, О.О. Коломінова, О.Г. Оберемко, О.М. Осіянова, М.А. Саланович, Т.П. Черепанова, Т.О. Яхнюк), зокрема, студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів (Н.Б. Ішханян, В.М. Топалова).

Одним з головних засобів підготовки майбутніх фахівців до іншомовного спілкування у вищому навчальному закладі є підручник з іноземної мови за професійним спрямуванням, за допомогою якого студенти не тільки вдосконалюють свої мовні навички, а й отримують соціокультурну інформацію про країни та нації, які користуються цією мовою, набуваючи навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом. На жаль, у системі вищої освіти склалася ситуація, коли підготовка студентів до іншомовного спілкування здійснюється, здебільшого, за уніфікованими підручниками для декількох спеціальностей, а методичний матеріал, що відповідає фаху підготовки студентів, викладачі добирають окремо за власними можливостями. Причини цього закладені в економічних та соціальних чинниках, але зрозуміло, що проблема потребує ґрунтовного науково-педагогічного дослідження й вирішення.

**Мета статті** – проаналізувати стан розробленості проблеми змісту підручника з іноземної мови за професійним спрямуванням для спеціальності 6.020207 “Дизайн” з метою підготовки майбутніх фахівців до професійного іншомовного спілкування відповідно до їх професійних комунікативних міжкультурних потреб.

Так, Словник термінів міжкультурної комунікації визначає успішне іншомовне спілкування як тип спілкування нерідною мовою чи в процесах міжкультурної комунікації, результатом якого є досягнення учасниками перлокутивного ефекту, запланованої предметної і/або комунікативної мети, повної або такої, що задовольняє комунікантів, реалізації комунікативних стратегій, втілення комунікативних смислів, що може супроводжуватись мовними девіаціями, які суттєво не зачіпають ілокутивних намірів учасників спілкування, запланованих перлокутивних ефектів [2].

О.А. Гончарова та А.В. Масолва визначають іншомовне міжкультурного спілкування як діалог взаєморозуміння, а не зіткнення різних культур. Крім того, готовність до іншомовного міжкультурного спілкування передбачає усвідомлення особливостей способу життя, свідомості, системи почуттів, ієрархії цінностей представників іншомовного світу, здатність до сприйняття нових ідей, іншої реальності, визнавати та приймати відмінності, а також мати об'єктивний погляд, здатність до толерантності, взаєморозуміння (Т. Гринкевич), і що найбільш важливо, на нашу думку, для професійного спілкування – вміти фокусуватись на успішній взаємодії з представником іншомовного середовища.

Підготовка майбутніх фахівців до іншомовного професійного спілкування у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням має сприяти пізнанню та зрозумінню студентами культури свого народу й країни, мову якої вивчають (Т. Колодько), підтримувати інтерес до навчання (С. Григоренко) та розкривати додаткову професійну інформацію в контексті соціокультурних знань і країнознавчих текстів (Б. Стороха).

С. Сумніков визначає три етапи підготовки до іншомовного професійного спілкування в умовах міжкультурного середовища:

1. Усвідомлення своєї культури.
2. Розуміння культури ділового партнера.
3. Практичне тренування в умовах міжкультурного спілкування.

Але автор зауважує на типовості, а не обов'язковості, рис ділового спілкування, що означає, що не всі без винятку носії тієї чи іншої культури їх мають [3].

І.М. Терехов зазначає, що підручник для вищих навчальних закладів має деякі відмінності від загального розуміння підручника, що містить систематизовані основи знань на сучасному рівні науки й культури в певній галузі. Підручник для вищої школи відповідає цілям і завданням навчання та виховання певних вікових і соціальних груп, але виокремлення нових наук та поява нових спеціальностей і спеціалізацій зумовлюють відносно швидке старіння підручників для ВНЗ [4].

Отже, підручник з іноземної мови за професійним спрямуванням має відповідати основним принципам навчального видання:

- відповідати освітнім цілям;
- відображати теорії та практики навчання;
- містити систему наукових знань;

- бути професійно зорієнтованим;
- бути чітко структурованим відповідно до організації навчально-виховного процесу;
- реалізувати цілі, засоби, зміст і методи навчання;
- відповідати загальнопедагогічним принципам.

Оскільки головним завданням підручника з іноземної мови за професійним спрямуванням є підготовка до іншомовного спілкування, він має відповідати ряду специфічних принципів:

- комунікативному (Є.П. Голобородько, В.Г. Костомаров, Р.П. Мільруд, О.Д. Митрофанова, Г.А. Михайлівська, Є.І. Пассов);
- лінгвокраїнознавчому (Є.М. Верещагін, В.Г. Костомаров, Г.Д. Томахін, Т.М. Чернявська);
- культурологічному (А.Л. Бердичевський, О.Д. Митрофанова, Є.І. Пассов, Ю.Є. Прохоров, Л.В. Скуратівський, В.М. Шаклеїн, О.Л. Шевнюк);
- морально-етичному (Є.І. Пассов, Л.В. Кібірева, Е. Колларова).

Відповідно до наукових праць А.Р. Арутюнова, Л.Б. Трушиної та П.Г. Чеботарьова, існує система моделювання та аналізу підручників. Так, підручник з іноземної мови за професійним спрямуванням має містити такі аспекти:

- лінгвістичний (А.В. Дудніков, А.А. Леонт'єв);
- граматичний (З.Н. Ієвлев);
- фонетичний (Н.І. Самуйлова);
- лексичний (В.В. Морковкін, С.П. Новіков);
- культурний (Н.Й. Волошина, Ю.Ю. Дешерієва, А.Л. Бердичевський, В.М. Шаклеї);
- країнознавчий (Є.М. Верещагін, В.Г. Костомаров, Т.Н. Чернявська);
- стилістичний (М.І. Пентиліук);
- словотворчий.

Крім того, підручник з іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх фахівців у сфері дизайну має розвивати їх естетичні смаки, спонукати до самовираження й творчого підходу, здатність до самостійної роботи та розвитку професійно необхідних навичок.

Перелік фахових предметів для першого курсу спеціальності “Дизайн” містить такі курси, як: “Історія української культури”, “Малюнок”, “Академічний живопис”, “Кольорознавство”, “Основи ергономіки проектування інтер’єрів”, “Історія інтер’єрів”, “Конструювання обладнання інтер’єрів”, “Сучасні оздоблювальні матеріали”, “Історія та конструювання меблів”, “Історія мистецтв та архітектури”, “Типи будівель та архітектурних конструкцій” тощо. Тому логічно було б включити до змісту підручника з англійської мови за професійним спрямуванням для студентів спеціальності “Дизайн” тексти відповідно до тематики фахових предметів: дослідити значні події в історії культури англійських країн, розглянути основні відмінності стильового наповнення англійського традиційного та сучасного

інтер'єрів, ознайомитися з передумовами виникнення англійського стилю в інтер'єрі, меблях, архітектурі й оздобленні, проаналізувати взаємозв'язок між умовами та стилем життя в англійських країнах тощо. Обов'язковими в змісті підручника мають бути тексти, що розкривають українські особливості в мистецтві, живописі, архітектурі, прихильність українських сучасників до стилів тощо.

Невід'ємною частиною змісту підручника мають стати вправи, що імітують іншомовне спілкування в умовах англо-українських професійних відносин, що спонукають до розуміння й усвідомлення відмінностей та спільного між українською й англійською культурами, типами соціальної поведінки, завдання на самовираження в умовах відносин, самостійної роботи.

**Висновки.** Проблема змісту підручника з іноземної мови для вищих навчальних закладів є достатньо розкритою у вітчизняній педагогіці, але швидкий соціально-культурний розвиток зумовив виникнення нових спеціальностей і виявив недостатню розробленість проблеми змісту підручників з іноземної мови за професійним спрямуванням, а саме для спеціальності 6.020207 “Дизайн”, з метою підготовки майбутніх фахівців до професійного іншомовного спілкування відповідно до їх професійних комунікативних міжкультурних потреб на базі вищих навчальних закладів.

#### **Література**

1. Рекомендації Європейського Парламенту та Європейської Ради щодо ключових компетентностей ціложиттєвої освіти (2006/962/ЕС).
2. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Ф.С. Бацевич. – Режим доступу: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/k>.
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://newsletter.sus-n.org/?p=411>.
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vseslova.com.ua/word/>.

ДЯЧЕНКО М.Д.

## **РОЗВИТОК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ**

Перспективи інтеграції України в європейський комунікаційний простір зумовлюють нові вимоги до професійної підготовки майбутніх журналістів, а сучасний рівень суспільно-економічного розвитку України вимагає від фахівців ЗМІ конкурентоспроможності й високого рівня професіоналізму.

Справжній професіонал-журналіст повинен володіти не лише комплексом загальних і спеціальних професійних здібностей, але й умінням

творчо реагувати на політичні, економічні, соціально-культурні зміни у світі й бути при цьому конкурентоспроможним.

Суспільство потребує сьогодні високоінтелектуальних, ініціативних, духовно-вільних, культурних і творчих журналістів. Здатність до творчості є однією з основних рис журналістського професіоналізму. Лише творча особистість із яскраво вираженою індивідуальністю здатна зробити вагомий внесок у подальший розвиток і розквіт суспільства.

Актуальність порушеної у статті проблеми підкреслюється реаліями існування журналістики в ринкових умовах і посиленою соціальною необхідністю у творчих журналістах, здатних до постійного саморозвитку, до здорової творчої конкуренції.

**Мета статті** – розкрити сутність поняття “конкурентоспроможність журналіста”, висвітлити наукові погляди на проблему формування творчої індивідуальності й розвиток конкурентоспроможності студентів, визначити педагогічні умови формування конкурентоспроможності майбутнього журналіста в процесі професійної освіти.

Питанням організації навчального процесу у вищій школі присвятили свої праці В. Андреев, С. Архангельський, М. Євтух, І. Зязюн, О. Пехота, П. Пономарьов, З. Решетова, С. Сисоева, Т. Сущенко, Т. Таранов, М. Шкіль та ін.

Проблему творчої активності студентів і професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців порушували у своїх наукових розвідках В. Андреев, Д. Богоявленська, Г. Горченко, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зайцева, П. Кравчук, О. Лук, Л. Макарова, Л. Мільто, В. Мухіна, О. Пехота, Я. Пономарьов, Ю. Фокін, В. Фрицюк, І. Ширшова тощо.

Психологічні аспекти саморозвитку й самоактуалізації особистості вивчали й аналізували такі вчені, як: Н. Бітянова, Ш. Бюллер, Л. Виготський, К. Гольдштейн, Т. Гринінг, С. Максименко, А. Маслоу, Б. Мастеров, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Є. Сьютіч, Г. Цукерман тощо.

Значний внесок в осмислення особистісного саморозвитку зроблено дослідженнями Н. Григор'євої, Л. Лазаревої, О. Лапицького, Є. Лукіної, Є. Федотової та ін.

Специфіку творчої індивідуальності пояснювали А. Асмолов, М. Бахтін, В. Белов, І. Кон, В. Міріманов, В. Шадриков; гуманістичні концепції розуміння розвитку особистості як необхідної умови для максимальної творчої самореалізації розробили А. Деркач, Л. Коханович, Н. Кузьміна, А. Маслоу, Л. Мітіна, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Сущенко та ін.

Проблеми формування й розвитку творчої особистості майбутніх журналістів висвітлено в працях журналістикознавців: Р. Бухарцева, В. Горохова, О. Дорошук, В. Здоровеги, С. Корконосенка, К. Маркелова, І. Михайлина, О. Нерух, В. Олешка, Є. Проніної, Є. Прохорова, О. Самарцева, Л. Світич, В. Учонової та ін.

Конкуренція була предметом наукових досліджень з давніх часів. Існують різні підходи до визначення сутності конкуренції та її соціальної

ролі у формуванні творчої особистості: соціобіологічний (Ч. Дарвін, Л. Гумплович, Г. Ратценхофер, У. Самнер, Т. Веблен), економічний (А. Сміт, Д. Рикардо, К. Маркс, Дж. Кейнс), політологічний (Д. Стюарт, Ф. Лист, В. Парето), психологічний (М. Дойч, К. Боулдинг), аксіологічний (Арістотель, К. Штайльманн), ігровий (Й. Хейзінга), структурний (Ф. Еджуорт, А. Курно, Дж. Робінсон, Е. Чемберлін, Ф. Найт, К. Макконнелл, С. Брю), функціональний (І. Шумпетер, Ф. Хайєк), поведінковий (П. Хейне, М. Портер).

Особливості конкуренції як типу міжособової взаємодії досліджували економісти (М. Гельвановський, Д. Крючков, А. Шмельов), політологи (А. Куценко), юристи (В. Лук'янець, О. Марін), філософи (О. Александрова, В. Воловик, В. Воронкова, В. Жадько, С. Кримський, В. Таран), педагоги (О. Астапенко, В. Безрукова, Н. Борисова, Н. Гарафутдінова, Д. Чернилевський, С. Широков), психологи (Ю. Андреева). Феномен конкуренції останнім часом став об'єктом посиленої уваги дослідників різних країн.

Але, на нашу думку, у науковому світі ще недостатньо уваги приділяється вивченню педагогічних умов позитивної конкуренції під час професійної підготовки студентів, зокрема майбутніх журналістів.

Конкурентна боротьба (конкуренція) між суб'єктами різних видів професійної діяльності є однією з форм реалізації закону конкуренції. У процесі конкурентної боротьби людина, застосовуючи власні конкурентні переваги, доводить свою конкурентоспроможність.

Конкурентоспроможність – це володіння суб'єктом певними властивостями, які дають йому можливість розвиватись на інноваційній основі та перемагати в конкурентній боротьбі [13]. Конкурентоспроможний – такий, що витримує конкуренцію, перемагає в боротьбі за досягнення кращих результатів [3].

Основа конкурентоспроможності кваліфікованого журналіста – його висока професійна компетентність [11, с. 193], що закладається в системі вищої журналістської освіти, однією з функцій якої є формування та розвиток творчої індивідуальності майбутнього фахівця. Тільки людина з високими професійними знаннями, з яскравою творчою індивідуальністю може успішно конкурувати в умовах ринкових відносин, для характеристики яких ключовим є закон конкуренції.

Наразі термін “конкурентоспроможність” перетворюється на педагогічну дефініцію. Вона вважається однією з важливих характеристик сучасного кваліфікованого фахівця, яку необхідно розвивати під час професійного навчання у ВНЗ.

Дефініцію “конкурентоспроможність” потрібно розглядати в тісному зв'язку з людиною, з розвитком її творчого потенціалу, її вихованням і навчанням, її трудовою діяльністю, неперервною освітою впродовж життя [6].



Поняття “конкурентоспроможність працівника” в “Енциклопедії освіти” корелює з поняттям “якість професійної освіти”, яка є основним шляхом формування майбутнього конкурентоспроможного журналіста.

Журналістська конкурентоспроможність, на наше переконання, – це сукупність притаманних конкретному журналістові професійних знань, творчих умінь і навичок та особистісних рис, які забезпечують йому конкурентні переваги на ринку праці в ЗМІ.

Журналіст – особлива професія, у площині якої тісно переплітаються жили ремісництва й пагони творчості, що наразі є запорукою успішності й конкурентоспроможності фахівців у сфері ЗМІ. На думку І. Михайлина, “поки спеціальність “журналістика” не буде визнана творчою професією, очікувати на істотні зрушення в журналістській освіті марно” [5, с. 73].

У галузі професійної освіти, у тому числі журналістської, протягом двох останніх десятиліть сталися серйозні зрушення: змінилися її мета, зміст і спрямованість (на формування творчої індивідуальності, здатної до саморозвитку, мобільності, творчої ініціативи, конкурентоспроможності), самі “сучасні реалії потребують активізації розвитку особистості, її творчого потенціалу” [10, с. 47].

Який саме журналіст сьогодні здатний бути конкурентоспроможним? Звичайно, той, що здобув якісну професійну освіту, той, що має “певний хребет, себто характер” [12], харизму, фахові здібності, вироблені вміння та навички, творчий підхід до вирішення завдань, професійне поклонання, високі моральні якості, творчий стиль мислення, журналіст, який чітко розуміє й бездоганно виконує свої професійні функції та соціальні ролі, прагне до постійного саморозвитку й самовдосконалення.

На думку Є Прохорова, “зовнішній прошарок”, який скріплює весь світ особистості журналіста, становить сфера відповідальності за професійно-творчу самореалізацію, за самовдосконалення й розвиток особистості, самовіддача в служінні суспільству” [9].

Конкурентоспроможний журналіст – це людина, яка орієнтується на найвищі досягнення у своїй професії, прагне стати кращим серед рівних, виявляє здатність до високої якості й ефективності своєї діяльності. Але для того, щоби студенти могли зрозуміти, куди їм потрібно рухатися, вони мають знати, де знаходяться зараз, тобто чітко усвідомлювати, що особистий успіх, професійне зростання залежать від багатьох чинників, у тому числі від їхнього освітнього рівня, від знань, засвоєних у процесі навчання, від набутих умінь і навичок.

Сучасні українські журналісти змушені працювати в умовах жорсткої конкуренції, відтак, у процесі професійної підготовки слід орієнтувати студентів на те, що журналіст-початківець з перших днів роботи включається в боротьбу за виживання: суперництво як між окремими фахівцями, так і між організаціями, значна частина яких – комерційні, де жорсткою та вимогливою є позиція керівників і засновників щодо персоналу: працювати за правилами засновників і приносити їм прибуток.

За таких умов конкурентоспроможного журналіста можна помітити відразу: за максимальною ставкою, за визнанням з боку читачів (глядачів), за повагою колег і ставленням керівництва.

Специфіка журналістського фаху полягає й у тому, що часто неконкурентоспроможні журналісти упродовж перших трьох-п'яти років можуть опинитися “на узбіччі журналістики”. Навіть найуспішніший журналіст просто не має права спиратися на колишню популярність, він зобов'язаний доводити свою конкурентоспроможність “тут і зараз”, оскільки газета, як і передача, живе один день.

Справжній професіонал повинен уміти звертатися до самоконкуренції, намагаючись довести глядачам та читачам, що він готовий і далі зацікавлювати й дивувати їх. Саме до таких особливостей конкурентної боротьби в журналістському середовищі має бути підготовлений студент – майбутній журналіст.

Процес формування конкурентоспроможного кваліфікованого журналіста передбачає педагогічну організацію навчального середовища відповідно до специфіки та інноваційних технологій майбутньої професійної діяльності.

Професійна конкуренція є складним феноменом, який об'єднує всі сфери журналістської діяльності. Конкурентоспроможність журналіста залежить від багатьох факторів і умов: від рівня професійної культури й компетентності, від здатності до саморозвитку, професійного зростання, творчої самореалізації.

Якщо студенти журналістських спеціальностей будуть усвідомлювати значущість конкурентоспроможності для своєї майбутньої професії, то й серйознішим буде їхнє ставлення до навчання, професійної культури діалогу, самостійної роботи, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, самоствердження й самореалізації.

Конкурентоспроможний журналіст повинен прагнути до самовираження, яке “набуває особливої сили, здається, що воно є необхідним додатком до його життя й ніби посилює його” [7, с. 106].

Як вважає С. Корконосенко, “перш, ніж стати журналістом за посадою, треба стати журналістом за світовідчуттям, способом сприйняття навколишнього життя, професії й себе в професійному середовищі” [8, с. 3].

На думку науковця, у журналістській праці необхідно враховувати особливості “творчої своєрідності, індивідуальності майстра, вміння ламати звичні норми і створювати нові”, оскільки професіоналізм “передбачає оволодіння майстерністю” [8, с. 7].

Творчість є істинною сутністю людини, джерелом її саморозвитку та професійного зростання, а вільна творча самореалізація особистості – це запорука її успішної професійної адаптації та конкурентоспроможності.

Можна виділити низку принципів, які відповідають пріоритетним стратегіям у професійній підготовці журналіста, спрямованій на саморозвиток конкурентоспроможності:

– принцип активізації процесів самопізнання, самооцінки, самовизначення, самоврядування, самокорекції, максимальної самореалізації;

- принцип взаємодії концептуального й технологічного рівнів у процесі професійної підготовки студентів;
- принцип єдності аксіологічного й культурологічного підходів в організації професійного навчання майбутніх журналістів;
- принцип орієнтації на оволодіння сучасними прийомами професійної журналістської діяльності;
- принцип співтворчості педагога-майстра та студента-майбутнього журналіста;
- принцип поєднання індивідуальної й колективної форм навчальної діяльності студентів.

Для розвитку конкурентоспроможності студента-журналіста, для його повноцінної освіти та самореалізації необхідним є створення педагогічних умов, що забезпечують самотворення, постійний саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення, самокорекцію професійних і особистісних рис, тобто безперервний розвиток конкурентоспроможності.

Однією з умов розвитку журналістської конкурентоспроможності є формування адекватної самооцінки майбутніх фахівців, яка ґрунтується на професійних компетенціях і яка допомагає реально й адекватно оцінити свої можливості та професійні здібності.

Формуванню конкурентоспроможності майбутніх журналістів може сприяти конструювання спеціальних педагогічних ситуацій, які створюють умови для здорової творчої конкуренції між однокурсниками у вирішенні поставлених завдань, а також стимулюють творче мислення; створення журналістських обставин, наближених до екстремальних, в яких студенти повинні виявити вміння оперативно діяти, швидко оцінювати й аналізувати ситуацію, приймати певні самостійні рішення.

Критеріями творчої активності студентів-журналістів виступають: прояв інтелектуальної ініціативи; наявність оптимальної мотивації; рівень розвитку творчих здібностей і вмінь; прояв самостійності й здатності до самоорганізації в навчально-пізнавальній діяльності.

У самонавчанні відбувається розвиток компонентів творчої активності, яка є і причиною, і результатом самонавчальної діяльності. Студент сам ставить перед собою мету і прагне досягти її, творить себе, здобуваючи теоретичні знання, формуючи навички й уміння, розвиваючи здібності, виховуючи в собі необхідні професійні й особистісні риси.

Комплексна організація самостійної творчої пізнавальної діяльності майбутніх журналістів та їх саморозвитку дасть змогу підвищити рівень самонавчання і творчої активності студентів такою мірою, яка забезпечить їхнє подальше професійне й особистісне зростання, а отже, і конкурентоспроможність.

Майбутній випускник-журналіст має бути професійним комунікатором, який володіє вибраною професійною стратегією, який усвідомлює та з гідністю виконує особисто-професійну місію, який творчо підходить до вирішення завдань, який має глибоко осмислену систему особистих цінно-

стей, що допоможуть йому бути конкурентоспроможним упродовж усього професійного життя.

До особистісних рис конкурентоспроможного журналіста можна віднести розвинуту інтуїцію, стійкість до стресу, швидкість реакції, рефлексивність, спостережливість, комунікабельність, здатність до імпровізації, готовність до ризику [2].

Попереднє анкетування студентів-журналістів дало змогу встановити різноманітність їхніх поглядів щодо професійного призначення журналіста й місце конкурентоспроможності серед інших професійних рис представника журналістського фаху: 64% опитаних вважають конкурентоспроможність основною рисою сучасного журналіста, 12% називають її важливою, але не необхідною, 23,5% анкетованих конкурентоспроможного журналіста асоціюють з творчим, 0,5% студентів, які підлягали опитуванню, вважають конкурентоспроможність недоречною серед професійних ознак журналіста.

Відкриття творчих лабораторій, майстер-класів, експериментальних майданчиків; розробка системи нестандартних методів навчання, зокрема ділових ігор, під час яких кожен студент-журналіст міг би розвивати власний творчий потенціал, формувати свою творчу індивідуальність, саморозвиватися та самовдосконалюватися – сприятливі умови для розвитку конкурентоспроможності майбутніх журналістів. Успішності такого процесу сприяє системний підхід, орієнтований на саморозвиток творчої індивідуальності.

Завдяки саморозвитку особистість реалізує свої здібності, самовдосконалюється, у результаті чого стає ініціатором розвитку суспільства, роблячи власний внесок у його культурно-історичний розвиток. Саме тому значення саморозвитку особистості молодого спеціаліста-журналіста в розв'язанні соціально-економічних завдань сучасного суспільства бачиться таким важливим.

Творчий саморозвиток – це процес безперервного самотворення й самовдосконалення творчих рис особистості, що допомагає особистості піднятися на вищий рівень і компетентно вирішувати життєво-необхідні творчі завдання та проблеми.

У теорії творчого саморозвитку В. Андрєєва зазначено, що творчі здібності студентів у навчально-творчій діяльності виявляються в допитливості, інтересі, відчутті захопленості, емоційному піднесенні, прагненні до творчих досягнень, лідерства, отримання високої оцінки, особистої значущості, творчої діяльності, самоосвіти, самовиховання. Комунікативні здібності, що є невід'ємною складовою творчої індивідуальності журналіста, полягають у здатності використовувати досвід інших, співпрацювати з ними, організовувати, відстоювати свою точку зору, переконувати інших, уникати конфліктів [1].

Роль творчості в саморозвитку підсилює процес творчості самої особистості, адже саморозвиток – це не спонтанна актуальність, а вмоти-

вованій творчий процес розкриття й розвитку реальних і потенційних здібностей, свідомої самоосвіти й самовиховання особистості.

Сьогодні зростає потреба в інтелектуально ініціативних, духовно вільних і культурних особистостях, оригінальних мислителях зі свіжими, неординарними підходами до актуальних проблем сьогодення.

Суспільство чекає на підготовку сучасного журналіста-професіонала, представника так званої “четвертої влади”, до якої життя з кожним днем висуває нові вимоги, журналіста компетентного із широкого кола економічних, політичних, соціокультурних питань; журналіста, що володіє вмінням творчо вирішувати професійні проблеми, будувати конструктивний діалог; журналіста з високою культурою професійного спілкування; журналіста незаангажованого, чесного, здатного зробити власний внесок у розвиток суспільства. Тільки такий фахівець може бути дійсно конкурентоспроможним у реаліях сьогодення.

Суспільству сьогодні потрібний спеціаліст не лише функціонально готовий до професійної діяльності, але і сформований як творча особистість.

За визначенням В. Андрєєва, “творча особистість – це людина, здатна до безперервного розвитку і самореалізації в одному чи кількох видах творчої діяльності” [1, с. 169].

Сучасний рівень суспільно-економічного розвитку України вимагає від фахівців ЗМІ справжнього професіоналізму, однією з ознак якого є яскраво виражена творча індивідуальність. Нашій державі потрібні журналісти, здатні постійно самовдосконалюватися як професіонали і як особистості; фахівці із чітким розумінням своїх соціальних ролей і готовністю до сумлінного виконання професійних функцій.

Осмилення своїх завдань та соціальної ролі в площині майбутньої професії, усвідомлення громадської значущості своєї професійної діяльності допомагає студентам виробити журналістський стереотип поведінки, сформувані готовності до успішної професійної адаптації, виховати в собі високі моральні особистісні та професійні риси, які допоможуть у майбутньому уникнути багатьох проблем, які сприятимуть творчому вирішенню виробничих завдань, конструктивній журналістській праці й високій конкурентоспроможності в професійній діяльності.

Конкурентна діяльність має контекстний характер: вона виникає за умови стійкого прагнення до лідерства й високих результатів праці. Студент, який уміє конкурувати в освітньому середовищі, вміє відстоювати свої погляди, перемагати в дискусіях, здатний до максимальної творчої самореалізації, має більше шансів стати конкурентоспроможним професіоналом у майбутньому.

Наразі актуальнішою стає проблема підготовки студента-журналіста як конкурентоспроможної особистості, але в практиці професійної освіти ще існує серйозна суперечність: між соціальним замовленням суспільства на підготовку конкурентоспроможного журналіста та відсутністю педаго-

гічних технологій, спрямованих на формування й розвиток конкурентоспроможності студентів-журналістів під час навчально-виховного процесу у ВНЗ.

**Висновки.** Отже, підготовка конкурентоспроможних майбутніх журналістів має відбуватися на тлі творчості, адже здатність до творчого вирішення завдань є однією з основних рис журналістського професіоналізму, а це вимагає нових форм підготовки студентів-журналістів, оскільки сучасна українська журналістика, за словами М. Житарюка, – це період творчого, енергетичного, архітектурного моделювання [4].

Сьогодні, в умовах інформаційного прогресу від рівня професіоналізму журналістів як представників четвертої влади залежить стабільність і безпека суспільства. У демократичній державі журналісти не лише впливають на громадську думку, а й певним чином формують культуру, моральні й духовні цінності та етичні норми читачів, слухачів, глядачів. Від сучасного рівня журналістської освіти багато в чому залежить майбутнє нашої держави.

### **Література**

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1988. – 238 с.

2. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Кремень] ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. / Т.Ф. Ефремова. – М. : АСТ : Астрель, 2006. – Т. 3: Р–Я.

4. Житарюк М. Соціокультурна модель журналістики: традиції і новаторство / М. Житарюк. – Л., 2008. – 416 с.

5. Михайлин І.Л. Журналістика як творчість і журналістика як технології / І.Л. Михайлин // Методика викладання історико-журналістських дисциплін і професійні потреби : матеріали секційного засідання / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Ін-т журналістики, дослідницький центр історії української преси (17–18 квітня 2008 р.) ; [за ред. Н.М. Сидоренко]. – К., 2008. – С. 5–7.

6. Ничкало Н.Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці / Н.Г. Ничкало // Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу ХХІ століття : зб. матер., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту “Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні” / [Ю. Вайс, Н. Ничкало, А. Сімак та ін.]. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. – С. 134–148.

8. Оешко В.Ф. Журналистика как творчество : учеб. пособ. для курсов “Основы журналистики” и “Основы творческой деятельности журналиста” / В.Ф. Оешко. – М. : РИП-холдинг, 2004. – 222 с.

8. Основы творческой деятельности журналиста : учебник для студ. вузов по спец. “Журналистика” / [ред.-сост. С.Г. Корконосенко]. – СПб. : Знание : СПБИНВЭСЭП, 2000. – 272 с.

9. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики : учебник / Е.П. Прохоров. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 367 с.

10. Сіверс З.Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З.Ф. Сіверс // Освіта і управління. – 2008. – № 1. – С. 47–55.

11. Управління людськими ресурсами (понятійно-термінологічний словник) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [за ред. Г.В. Щокіна, О.В. Антонюка, М.Ф. Головатого]. – К. : МАУП, 2006. – 496 с.

12. Шаповал Ю.Г. Феномен журналістики: проблеми теорії / Ю.Г. Шаповал. – Рівне : Роса, 2005. – 248 с.

13. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/DUTP/2007-2/txts/07hllhkre.htm>.

КОЗЛОВСЬКИЙ Ю.

## ПРОБЛЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ СИСТЕМИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується підвищеним інтересом до дослідження різноманітних складних систем, що зумовлено необхідністю більш точного опису та достовірного прогнозування процесів і явищ навколишнього світу. Це вимагає принципово нових поглядів і підходів до аналізу існуючих та розробки нових систем, зокрема таких як: теорія складних систем, системний аналіз, теорія моделювання, синергетика тощо. Їх науково обґрунтоване використання дає змогу одержати якісно нові результати в дослідженні та моделюванні великих складних систем.

У контексті інтенсивного розвитку науки й необхідності проведення масштабних наукових досліджень існуюча парадигма наукової діяльності потребує реорганізації та узагальнення. Дослідження функціонування науки як виду діяльності є актуальним питанням сьогодення. Проблема побудови моделі наукової діяльності вищого навчального закладу нині посідає провідне місце у зв'язку з процесами інтеграції України у світовий науковий простір та вимагає використання системного підходу.

Питання дослідження й оптимізації різноманітних соціальних систем, побудова їх моделей є актуальною проблемою останніх десятиріч. Низка наукових праць присвячена теорії систем та їхнього розвитку (В. Афанасьєв, Л. Берталанфі, І. Блауберг, Б. Гершунський, Н. Кузьміна, В. Садовський, Е. Юдін та ін.). Значний внесок у розвиток цього напрямку був зроблений М. Лазарєвим, А. Антоновим, І. Прангішвілі, Дж. Касті та ін.

*Метою статті* є теоретичне обґрунтування методів опису системи наукової діяльності вищого навчального закладу на основі аналізу її структури та введення критеріїв оцінювання ефективності такої системи.

Під системою загалом розуміють “ціле, що складається зі з'єднаних частин, множини елементів, які перебувають у відносинах і зв'язках один з

одним та утворюють визначену цілісність, тобто єдність певної структури” [4, с. 46].

У реальній практиці “порядок системного методу часто порушується, особливо представниками гуманітарних наук, які приписують собі системний підхід навіть тоді, коли просто оперують терміном “система”. Вони застосовують цей термін до якогось просторового об’єкта або предмета, забуваючи, що системні методи займаються поведінкою, функціями, діями, а не об’єктами або предметами. Кожне з визначень поняття системи, яке відмежовує її від несистеми, відображає уявлення про системність, що склалася в певній галузі досліджень. Різні визначення мають свою сферу застосування. Звідси випливає визнання правомірності кожного з наданих різними авторами визначень системи, і тим самим неправомірність претензій на винятковість, на загальний характер цих визначень” [9, с. 42].

Як правило, соціальні системи складніші, ніж типові фізичні системи, тут багато рівнів, які не лише вертикально підпорядковані, вони можуть і перетинатися між собою, утворюючи горизонтальні зв’язки (сім’я, школа, партія, університет, фірма, уряд тощо). У критичному стані можуть змінюватися відразу багато характеристик, і при цьому не завжди легко відокремити “швидкі” змінні від “повільних”. Ці структури вже давно вивчаються соціальними науками на якісному рівні та, здавалося б, через зазначені труднощі не допускають кількісного підходу. Аналіз проблеми математичного моделювання в соціології показує, що “будь-який якісний підхід, оперуючи поняттями “більше – менше”, “домінування – зникнення”, “прискорення – уповільнення”, “протидія – підтримка”, уже передбачає можливість кількісної оцінки явищ. *З іншого боку, основний результат кількісних моделей, що формулюється у висновках, завжди має якісний характер, відповідаючи на ті самі питання про змінні системи* (курсив наш. – Ю.К.). Глобальна динаміка системи (циклічність, стійкість, хаотична поведінка), що визначається кількісною моделлю, є її якісною характеристикою” [2, с. 128]. Водночас така модель дає змогу дослідити такі стани системи, які не реалізовані на цей час, але потенційно впливають на її поведінку та можуть бути використати надалі для прогнозування.

Системний підхід передбачає комплексне врахування особливостей взаємодії між елементами системи та можливих зовнішніх чинників впливу на систему. Найбільш доступним є моделювання окремих секторів суспільства – субструктур, що виявляють найбільшу стабільність при змінах (В. Вайдліх). Оскільки більшість соціальних і педагогічних систем є надзвичайно складними, це зумовлює виділення для дослідження лише *окремих підсистем та їх опис у певному наближенні*.

Виходячи з викладеного вище, першочерговим завданням моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу вважаємо класифікацію систем [1], згідно з якою систему наукової діяльності можна трактувати як: *соціальну* (за видом відображуваного об’єкта), *стохастичну* (за характером поведінки), *відкриту* (за видом цілеспрямованості), *складну* (за



структурою та поведінкою), *математично-фізичну* (за видом наукового напрямку, що використовується при моделюванні). Для опису таких об'єктів доцільно використовувати апарат системного аналізу, який дає наукове підґрунтя дослідження складних систем [3]. Побудова цілісної моделі наукової діяльності вищого навчального закладу передбачає низку формальних і неформальних процедур, які є предметом вивчення теорії складних систем, експертного аналізу, теорії моделювання, теорії прийняття рішень, наукознавства тощо. Система, обрана для моделювання, виступає засобом досягнення очікуваної мети, що передбачає цілісний опис наукової діяльності вищого навчального закладу та її розвитку.

Систематична наукова діяльність виражається як діяльність окремих структур: світової науки, вітчизняної науки, конкретного наукового напрямку, наукової школи, наукового колективу, особистості тощо. Водночас усі елементи більш загальної системи повинні перебувати в гармонійному взаємозв'язку з елементами менш загальних систем. Незалежно від масштабів досліджуваної системи, першочергове завдання полягає в систематичному описі зв'язків між елементами системи та дослідженні зовнішніх факторів впливу.

Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу здійснюється трьома етапами: постановка мети та відповідних завдань, побудова моделі й досягнення мети шляхом розв'язання поставлених завдань. Це передбачає комплексне дослідження колективу виконавців. Нижче подано загальну характеристику системи й опис початкового етапу побудови вищезгаданої моделі.

Процес наукової діяльності як образ моделювання можна визначати на інтуїтивному рівні, а також описувати з різних точок зору, які можуть суттєво відрізнятися. Підготовчим етапом моделювання є опис системи наукової діяльності вищого навчального закладу, а саме її структури, типу зв'язків, властивостей поведінки тощо.

Система – це необхідна й достатня кількість взаємопов'язаних елементів, що взаємодіють і виконують одну функцію. Система володіє інтеграційними властивостями, що не зводяться до властивостей окремих елементів, його складових завдяки виникненню ефекту системності. Тому вона володіє якісно новими, вищими можливостями, ніж її окремо взятий елемент, що й визначає пріоритетність застосування системного підходу в науці та практиці [8, с. 275]. Узагальнюючи різноманітні означення й описи систем, А. Антонов подає таке власне: “Система – це сукупність взаємопов'язаних елементів, виділена в середовищі, яка взаємодіє з ним як одне ціле... Система є засобом для досягнення цілі” [1, с. 38].

Будь-яку складну систему можна описувати на двох рівнях: макроскопічному та мікроскопічному. У першому випадку нас цікавлять глобальні характеристики та параметри системи й не цікавить її внутрішня структура. Другий випадок передбачає дослідження властивостей елементів системи та механізми їх взаємодії. При побудові моделі наукової діяльності

лише комплексне врахування макро- та мікропідходів дає змогу отримати бажаний результат.

Вибраний для дослідження об'єкт можна подати як систему різними способами. Це залежить від вибору елементів системи (властивостей, внутрішніх і зовнішніх зв'язків, відносин, станів тощо). Під час переходу до структурного опису системи головний акцент робиться не на способі зв'язків, а на особливому типі відносин між елементами структури. Л. Бер-таланфі вважає, що це мають бути відносини взаємодії, Р. Акофф пропонує замінити їх більш загальними відносинами взаємозв'язку, а на думку В.Н. Садовського, системотвірними є відносини порядку. Однак у будь-якій системі системотвірним чинником є мета. Саме заради досягнення мети створюється й функціонує вся система. У свою чергу, мета, якої досягнуто тією або іншою мірою, називається результатом.

Як видно з викладеного вище, існує принаймні три суттєві ознаки системи. По-перше, система є виділеним елементом більш загальної системи; по-друге, вона взаємодіє з нею як одне ціле; по-третє, елементи системи повинні взаємодіяти між собою за чітко визначеними законами. При цьому необхідно враховувати два типи взаємозв'язків: між елементами системи (внутрішні зв'язки) та між системою й зовнішнім середовищем (зовнішні зв'язки).

Встановлення взаємозв'язків між елементами системи формується декількома етапами: сукупність, комплекс, упорядкованість, організація, система. У найпростішому випадку ми розглядаємо сукупність елементів, які об'єднанні в певну множину за деякою загальною ознакою. Водночас таке об'єднання є першим кроком для опису системи та побудови відповідних моделей. Аналіз наукової діяльності вищого навчального закладу вимагає виділення різнорідних компонентів у множині, а також врахування порядку й симетрії. Поява відносин порядку (упорядкованість) між елементами створює додаткову ознаку для об'єднувальних елементів, як входять до системи. Завершальним етапом об'єднання елементів системи є організація, що передбачає виникнення зв'язків, які зумовлюють нові властивості (ознаки), які були відсутні раніше. Послідовне здійснення цих етапів дає змогу перейти до поняття системи як якісно нової форми взаємодії.

Першочерговим завданням побудови моделі є виділення найпростішої неподільної частини системи – структурного компонента. У процесі моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу таким компонентом є науковий чи науково-педагогічний працівник, якого можна описати як об'єкт зі складною внутрішньою структурою. Тут доречна аналогія з будовою речовини, де атоми виступають, з одного боку, елементарними частинками (елементами в моделі матерії), а з іншого – мають складну структуру й притаманні лише їм властивості. Однак на початкових етапах моделювання речовини атоми розглядають як тверді кульки із заданим потенціалом взаємодії та на основі таких припущень отримують гарні результати. Безумовно, цього недостатньо, тому необхідно проводити більш

детальні дослідження, однак у першому наближенні такий підхід є прийнятним. Це важливо, насамперед, з точки зору цілісного опису системи функціонування наукової діяльності та введення її глобальних характеристик, а також дає змогу оцінити перспективи розвитку системи й визначити стан її елементів.

Наступним кроком побудови моделі наукової діяльності вищого навчального закладу є виділення підсистем, тобто сукупності елементів, які пов'язані між собою спорідненими властивостями чи станами. У цьому випадку підсистема виступає засобом досягнення підцілі як складової загальної мети функціонування системи. Підсистемою може виступати структурний підрозділ (кафедра, лабораторія), який розглядаємо як цілісне об'єднання елементів, здатне виконувати відносно незалежні функції, спрямовані на розвиток системи загалом.

Таким чином, структура системи відображає взаємозв'язки в частинах системи та її будову. Детально спрогнозувавши всі етапи побудови моделі та дослідивши механізми зв'язків, ми приходимо до опису системи в певному стані. Зміни стану системи із часом та її прогнозування можна здійснити шляхом побудови динамічної моделі системи.

Для визначення стану системи розглядаємо два типи параметрів: внутрішні та зовнішні, а також визначаємо передумови цілісного функціонування системи. Це передбачає встановлення взаємозв'язку між внутрішніми (мікроскопічними) і зовнішніми (макроскопічними) параметрами.

Визначення передумов функціонування системи полягає у формуванні простору, в якому система зможе необмежено функціонувати. Для цього необхідно ідентифікувати параметри системи з метою включення їх у моделі, а також описати властивості простору (середовища), в якому функціонуватиме модель. Іншими словами, для повноцінної діяльності науковець має бути забезпечений умовами для праці та мати здатність виконувати цей вид роботи. Лише в цьому разі його можна розглядати як елемент моделі наукової діяльності, що робить свій внесок у загальний розвиток системи. Для вже сформованої системи ми розглядаємо внутрішні та зовнішні параметри.

Поряд з параметрами системи розглядаємо взаємодію, яка теж може бути внутрішньою та зовнішньою. Внутрішня взаємодія характеризує здатність елементів системи діяти як одне ціле, підвищуючи ефективність системи загалом. Внутрішня взаємодія посідає важливе місце в науковій діяльності, оскільки злагоджена робота команди суттєво впливає на кінцевий результат роботи виходу системи. Зовнішня взаємодія є ключовою в плані функціонування самої системи, оскільки вимоги до напряму роботи задаються ззовні та постійно відбувається обмін інформацією з навколишнім середовищем.

Врахувавши властивості елементів, їх взаємозв'язок і зовнішні фактори впливу, можна визначити стаціонарний стан системи та ефективність її функціонування.

Структура системи як сукупність елементів та зв'язків між ними на основі функцій і мети системи передбачає існування множини взаємопов'язаних елементів, які спрощено ототожнюються з поняттям наукової діяльності. Тому система наукової діяльності передбачає елементний склад, наявність зв'язків та інваріантність у часі. Структурним елементом системи виступає її найменша частина, поведінка якої ще підпорядковується структурним закономірностям, тобто науково-педагогічний (науковий) працівник. Кожен такий елемент містить власні структурні елементи, які взаємодіють між собою та в результаті цього формують стан елемента.

Група науковців, які працюють над вирішенням суміжних завдань чи провадять дослідження в одному науковому напрямі, утворюють підсистему, яка, як правило, є структурним підрозділом (кафедра, лабораторія, відділ). Водночас ці структурні підрозділи формують систему наукової діяльності вищого навчального закладу. Наукова діяльність вищого навчального закладу є частиною надсистеми, яка відіграє роль зовнішнього резервуару для обміну інформацією, яким, як правило, виступає міністерство чи відомство. Державні чи приватні контролюючі органи виконують лише частину інформаційних функцій, а повноцінний обмін науковою інформацією здійснюється зі світовою науковою спільнотою (див. рис.).

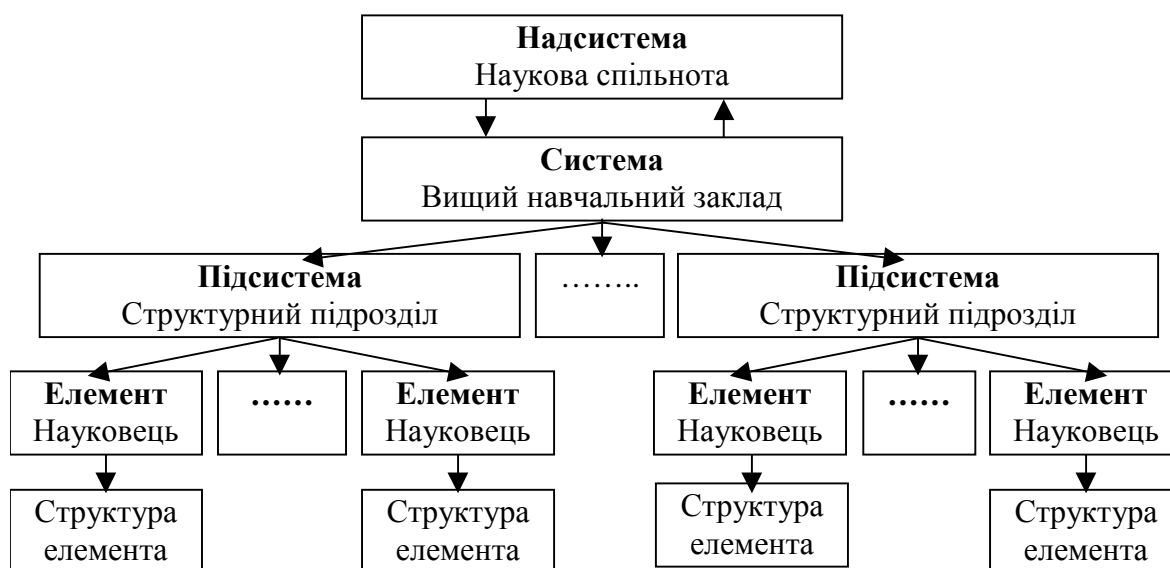


Рис. Структура системи наукової діяльності вищого навчального закладу

Елементи системи наукової діяльності є інваріантними в часі, тобто заміна наукового працівника не порушує цілісності системи, а лише приводить до певної зміни її параметрів. При належно організованій роботі системи така зміна параметрів здійснює короткочасну флуктуацію та не зумовлює суттєвих змін у роботі системи.

Наступним важливим питанням є проблема цілісності сформованої системи. Основні ідеї принципу цілісності – це незвідність цілого до суми

частин і провідна роль цілого в становленні специфіки частин. Два аспекти цілісного явища – системний і елементний – тісно пов’язані між собою. Самі ж цілісні характеристики виявляються в процесі співвідношення з іншими об’єктами, у міжсистемних відносинах. Між частиною й цілим у складних явищах природи та суспільства виявляються такі співвідношення: ціле складається із частин, однак сума частин не аддитивна цілому; у якісному відношенні ціле є більшим за частини, що його складають; частини, що входять у ціле, змінюються: вони частково втрачають певні властивості внаслідок поглинання їх цілим; ціле завдяки інтеграції властивостей частин, що входять у нього, набуває нової властивості, унаслідок чого суттєво відрізняється від суми частин; інтеграція властивостей частин стає можливою внаслідок виникнення специфічних зв’язків між частинами і цілим [10].

Таким чином, під цілісністю розуміють внутрішню єдність та принципову неможливість зведення властивостей системи до суми властивостей її складових елементів. Основними ознаками, що характеризують цілісність системи, є: мета, функціональне призначення, визначені функції та наявність надсистеми, яким цілком і повністю відповідає система наукової діяльності. Метою системи є отримання нового знання, системотвірним чинником – власне наукова діяльність. Таким чином, наукова діяльність може бути представлена як цілісна система з визначеною інваріантною структурою.

Для подальшого її опису та моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу ми розробляємо формалізовану модель, яка дає змогу провести паралелі між реальною системою та її моделлю.

У своїй монографії І. Прангішвілі [7] проводить класифікацію систем, згідно з якою система наукової діяльності може бути наближено описана як множина  $S^*$ , з якої виділено клас систем, що описують наукову діяльність вищого навчального закладу  $S \in S^*$ . Функціонування систем типу  $S$  спрямоване на оптимізацію та прогнозування результатів наукової діяльності вищого навчального закладу. Для опису системи  $S$  необхідно умовно виділити її параметри: мету і структуру системи, а також умови, час, методи та засоби досягнення мети. Структурними елементами системи  $S$  є об’єкти ( $O$ ), зв’язки ( $C$ ) та відношення ( $R$ ).

Цілісність системи можна наочно проілюструвати на прикладі належно організованого колективу науковців, які при обговоренні того чи іншого питання знаходять колективне рішення чи нове знання, яке не спало на думку жодному із членів колективу окремо (знання колективу є більшим, ніж сума знань його членів).

Постає питання про оцінку потенціалу системи, який виступає критерієм її цінності та й узагалі існування. Отже, у правильно організованій системі взаємодія структурних елементів ( $S_1, S \dots S_n$ ) системи  $S$  взаємоузгоджена, синхронізована та цілеспрямована. Потенціал системи наукової

діяльності за визначеним параметром має перевищувати суму потенціалів його складових:

$$P(S) > P(S_1) + P(S_2) + \dots + P(S_n) \quad (1)$$

При невисокому ступені організованості системи:

$$P(S) \leq P(S_1) + P(S_2) + \dots + P(S_n) \quad (2)$$

інтегративні властивості системи зникають, тому система в суворому розумінні вже не існує, а розпадається на окремі компоненти. Очевидно, що для оцінювання співвідношень (1) і (2), перш за все, необхідно оцінити величину потенціалу  $P(S_i)$ . Для цього необхідно з'ясувати, які показники (складові) системи  $S$  беруть участь у формуванні потенціалу системи.

Визначення потенціалу системи наукової діяльності передбачає дослідження її мікроскопічних і макроскопічних характеристик. Мікроскопічні параметри характеризують властивості окремих елементів системи наукової діяльності, тоді як макроскопічні – описують властивості системи загалом і не зводяться до суми властивостей її елементів.

Результати наукової діяльності можуть мати як кількісний, так і якісний характер. Система наукової діяльності характеризується *кількісними* показниками, які можуть бути виміряні точно, тобто набувають суворо визначених значень (кількість публікацій, наукових нагород, патентів тощо) та *якісними* показниками, які не можуть бути виміряними точно й виступають наближеними характеристиками системи (актуальність дослідження, теоретичне та практичне значення результатів тощо). Кількісні характеристики можна аналізувати та прогнозувати на основі класичних стохастичних методів, тоді як якісні – передбачають застосування суттєво складнішого математичного апарату.

**Висновки.** Таким чином, метою моделювання є вдосконалення та підвищення ефективності наукової діяльності вищого навчального закладу. Побудова такої моделі не може претендувати на універсальність, а виступає лише одним з можливих варіантів опису та прогнозування діяльності у сфері науки. Водночас дослідження в напрямі моделювання, що тією чи іншою мірою описують діяльність людини, є вимогою сьогодення й активно використовуються у вітчизняній та зарубіжній практиці. Пошук закономірностей розвитку й функціонування системи дає змогу внести корективи в її діяльність з метою вдосконалення існуючих та побудови нових наукових систем.

Детальне дослідження кількісних і якісних характеристик системи наукової діяльності, а також визначення її мікроскопічних і макроскопічних параметрів є предметом подальших досліджень.

### **Література**

1. Антонов А.В. Системный анализ / А.В. Антонов. – М. : Высш. шк., 2004. – 454 с.

2. Єрохін С.А. Структурна трансформація національної економіки (теоретико-методологічний аспект) : наукова монографія / С.А. Єрохін. – К. : Світ Знань, 2002. – 528 с.
3. Касти Дж. Большие системы. Связность, сложность и катастрофы / Дж. Касти. – М. : Мир, 1982. – 216 с.
4. Козаков В.А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент / В.А. Козаков. – К. : Вища шк., 1999. – Ч. 1: Психологія суб'єкта діяльності. – 244 с.
5. Козловський Ю.М. Загальнонаукові підходи до моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу / Ю.М. Козловський // Наукові записки Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. – 2009. – № LXXXI. – С. 123–130.
6. Лазарєв М.І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія / М.І. Лазарєв. – Х. : Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.
7. Прангишвили И.В. Системный подход и общесистемные закономерности / И.В. Прангишвили. – М. : СИНТЕГ, 2000. – 528 с.
8. Рузавин Г.И. Методология научного исследования : учеб. пособ. для вузов / Г.И. Рузавин. – М. : Юнити, 1999. – 317 с.
9. Уемов А. К характеристике системного мышления / А. Уемов // Філософські пошуки. – 1997. – Вип. 1–2. – С. 41–51.
10. Энгельгардт В.А. Интеграция – путь от простого к сложному в познании явлений жизни / В.А. Энгельгардт // Вопросы философии. – 1970. – № 11. – С. 103–115.

КОРОБЧУК Л.І.

### **ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ**

Питання формування екологічного світогляду особистості – одне з найважливіших на сучасному етапі становлення нашої держави та підготовки майбутніх спеціалістів машинобудівного профілю. Нині загальнови-знано, що найголовнішими причинами екологічної кризи є низький рівень екологічної свідомості людей, незнання й ігнорування законів розвитку природи, безсистемне та споживацьке ставлення до її ресурсів. Тому для ліквідації екологічних негараздів необхідні фахівці, які б змінили екологічну стратегію й тактику, які були б здатними відповідально проводити екополітику, організовувати формування екологічної культури громадян України.

Питання формування екологічного світогляду висвітлювали такі вчені, як: А. Швейцер, В.І. Вернадський, Л.М. Гумільов, Ю. Одум, А. Печчеї. Російський учений-філософ В.І. Шинкарук визначав світогляд як “форму суспільної самосвідомості людини”.

*Мета статті* – на основі аналізу філософських і психолого-педагогічних досліджень проблеми формування екологічного світогляду особистості обґрунтувати сучасні підходи до проблеми підготовки майбутніх спеціалістів машинобудівного профілю.

Відносини “людина – природа”, які стоять у центрі сучасних екологічних досліджень, є одним з фундаментальних початків становлення й розвитку людського мислення, об’єктивною основою формування світогляду людини впродовж усього її історичного розвитку.

Глобальні екологічні проблеми (зміни в біосфері, забруднення навколишнього середовища тощо) зумовили необхідність радикальних змін у ставленні людства до природи. На сьогодні має місце парадоксальна ситуація, коли головні аспекти людського існування – існування людини як частини природи і як активної істоти, яка змінює природу, перебувають у діалектично суперечливій залежності. У сучасну епоху ця суперечність набула конфліктного характеру в результаті того, що техногенний тиск на природу створює небезпеку виродження біосфери і, відповідно, загрожує самому існуванню людства. Тому в цих умовах важливого значення набуває підвищення ролі світогляду в житті суспільства та людини.

“Суспільство адаптується до вимог екології, насамперед, через освіту в її широкому розумінні, економіку, технології, право. Світоглядна функція екології відіграє роль засобу трансформування в особистісні цінності, ідеали, мрії, переконання, ідеї, сподівання, тобто в усе, що є архітектурою світогляду людини” [1, с. 9].

Екологія співвідноситься з науковим світоглядом безліччю каналів зв’язку. Картина екологічної реальності є важливою ланкою наукової картини світу, дає матеріал для обговорення фундаментальних питань світогляду. Сама екологічна наука все більшою мірою набуває людського вимірювання, наближається за своєю стратегією дослідження до гуманітарних дисциплін. Інакше неможливо оперувати новими об’єктами пізнання: біосферою, агроценозом, урбанізованою екосистемою, самою людиною. У складі методологічного й соціокультурного арсеналу екології з’являються такі незвичні раніше категорії, як: обов’язок, добро, благо. Саме на рівні світогляду з найбільшою повнотою осмислюється процес гуманізації екології, а також екологізації інших наук. Екологізація науки – встановлення шанобливого ставлення до довкілля, без підкорення її техніці або неживій природі. Найбільш повно цей імператив набув відображення в принципі благоговіння перед життям, обґрунтованим відомим гуманістом нашого століття А. Швейцером: “Етична лише абсолютна й загальна доцільність збереження та розвитку життя, на це і спрямована етика благоговіння перед життям. Будь-яка інша необхідність або доцільність неетична” [2, с. 322].

Практика суспільного розвитку гостро ставить питання екології людини в умовах сучасної науково-технічної цивілізації, яка торкається основних вимірювань людського буття, накладає глибокий відбиток на самос-



відомість особистості, її світосприйняття та світовідчуття. Надзвичайно важливу роль у створенні методологічної й технологічної основи екологізації світогляду повинна відіграти наука, розвиток усіх її теоретичних і прикладних напрямів, які визначило життя на початку ХХІ ст.

Думка про зростання впливу діяльності людства на стан природного середовища сформувалась на початку ХХ ст. В.І. Вернадський пише, що ця ідея вперше була виражена достатньо чітко в працях американця Ч. Шухерта й професора Московського університету А.П. Павлова [3, с. 24].

Одночасно й незалежно один від одного вони дійшли висновку, що геологічний вплив людства досяг такої сили, що сучасну епоху цілком можна вважати “психозойською” (Ч. Шухерт) або “антропогенною” (А. Павлов). Розширюючи сферу свого впливу на все більше коло предметів і явищ природи, все активніше залучаючи їх у свою практику, людство починає вводити свої “корективи” в походження природних процесів у природі [4, с. 24]. В.І. Вернадський свого часу висунув ідею переходу біосфери в ноосферу, світоглядне значення якої важко переоцінити. Людина, “вперше охопивши своїм життям і своєю культурою всю верхню оболонку планети”, перетворює біосферу на ноосферу. “Ця нова форма біогеохімічної енергії, яку можна назвати енергією людської культури або культурною біогеохімічною енергією, є тією формою біогеохімічної енергії, яка створює в наш час ноосферу” [5, с. 123].

На протилежність В.І. Вернадському, який обґрунтовує інтегральну функцію людства як єдиного цілого, видатний російський учений-історик і географ Л.М. Гумільов вказує на просторово-часову неоднорідність людства, етногенезу. Він підкреслював важливість розподілу людства на етноси, тому що кожен етнос має свою, сформовану віками специфіку ставлення до довкілля [6].

А в 1986 р. і відомий американський еколог Ю. Одум висловив думку, що, незважаючи на величезні можливості та здібності людського розуму й здатність керувати природними процесами, ще рано говорити про ноосферу, людина ще не здатна передбачати всі наслідки своїх дій [7].

Факти антропогенного впливу на природне середовище стали справді “повсюдними”, але сучасна екологічна ситуація незаперечно свідчить, що до встановлення “сфери розуму” ще далеко. “Геологічний” вплив факторів антропогенного походження на біосферу залишається переважно стихійним і недостатньо усвідомленим.

Важливим аспектом є те, що на сучасному етапі потребують уточнення основні світоглядні орієнтації, подолання традиційно складених упродовж віків уявлень про відносини людини та природи. “Сьогоднішня, сповнена див і суперечностей, фаза прогресу, – писав засновник Римського клубу А. Печчеї, – зробивши людству багато цінних подарунків, водночас глибоко змінила весь наш маленький людський всесвіт, поставила перед людиною небачені досі завдання й загрожує їй нечуваними бідами... Наді-

ливши нас небаченою досі силою та прищепивши смак до такого рівня життя, про який ми раніше й не мислили, НТР не дає нам іноді мудрості, щоб тримати під контролем наші можливості та запити” [8, с. 6, 12].

Світогляд – це певна система узагальнених поглядів і уявлень про навколишній світ і місце в ньому людини, які формуються в людській свідомості в процесі духовно-практичного освоєння природи.

Визначаючи світогляд як “форму суспільної самосвідомості людини”, російський учений-філософ В.І. Шинкарук зазначає, що він формується всією системою понять та уявлень, які склалися в цьому суспільстві й відображають певний спосіб життя людей. Але ці поняття та уявлення трансформуються у світогляд уже підведеними під певну сітку категорій, передусім під категорійний зв’язок “людина – світ”. Цей категорійний зв’язок відтворює ставлення людини до світу й світу до людини. “Вона, сітка категорій, – це той стрижень, навколо якого групуються уявлення про світ і людину і на основі яких формується певний спосіб бачення світу, певний світогляд” [9, с. 98].

Порівнюючи наведені означення з тим колом питань, які вивчає сучасна екологія, можна зробити висновок про її світоглядне значення.

Екологія в її сучасних загальнонаукових та філософських інтерпретаціях виходить далеко за межі теорії охорони довкілля й активно залучається до здійснення докорінних зрушень у таких фундаментальних сферах, як методологія наукового пізнання та формування головних світоглядних орієнтирів спільноти, формування компетентного майбутнього спеціаліста машинобудівного профілю.

У контексті нашого дослідження провідною ідеєю є визначення впливу багатоаспектних екологічних чинників на формування світоглядної орієнтації сучасного майбутнього фахівця машинобудівного профілю, що здобуває освіту у вищих навчальних закладах. Саме аналіз світоглядної орієнтації сучасної екології надає можливість визначити процес формування ставлення до природи. Поставлене ще І. Кантом запитання: “Як належним чином зайняти своє місце у світі й правильно зрозуміти, яким треба бути, аби бути людиною?” [10] є дуже актуальним нині.

Вузловими категоріями світогляду є поняття “людина” і “світ”. Ці поняття стають центральними й для сучасної екології, яка піднялась від розгляду відносин “організм – середовище” до аналізу відносин “людина – природа”. Ця обставина призвела до певного “вирівнювання” таких початково різномасштабних понять, як: “світ”, “природа”, “природне середовище”, “середовище існування”, які в науковій практиці починають набувати значення синонімів.

З одного боку, поняття “середовище існування” у зв’язку з розширенням об’єкта екологічних досліджень переросло в конкретно-біологічний статус. “Середовище існування” людини є якісно іншою категорією, ніж “середовище існування” тварини. Соціальне, яке є визначним фактором формування природного оточення людини, не може стояти осторонь

екологічних досліджень, тому що соціальні характеристики стають також екологічними характеристиками. З іншого – поняття “світ” і “природа” наповнюються конкретним змістом і в певному розумінні втрачають початково притаманну їм абстрактність [4, с. 28].

Формування в майбутніх спеціалістів машинобудівного профілю наукового екологічного світогляду передбачає становлення інтересу до фундаментальних проблем взаємодії суспільства та природи. Ми маємо на увазі не автономний світогляд, “вирваний” із загальносвітоглядного контексту, а науковий світогляд, який відображає єдність світу, тому він відрізняється цілісністю, втілює взаємозв’язок різних його складових.

До цього ряду вважаємо правомірним віднести екологічний світогляд, головним чинником якого є світосприйняття крізь призму відносин людини до середовища існування. В.І. Вернадський писав: “Ми не знаємо науки, а відповідно, і наукового світогляду, поза одночасним існуванням інших сфер людської діяльності... всі ці сторони людської душі необхідні для її розвитку, вони є тим поживним середовищем, звідки вона дістає життєві сили, тією атмосферою, в якій іде навчальна діяльність” [11, с. 357].

Філософську основу екологічного світогляду утворює історико-матеріалістична концепція взаємодії суспільства й природи. Розкриваючи об’єктивні закономірності та історичні тенденції цієї взаємодії, висвітлюючи необхідні умови й перспективи гармонізації відносин між суспільством і природою, вона дає методологічний ключ до розуміння екологічних проблем сучасності [12, с. 29].

Побудувати новий світогляд можна тільки засобами формальної й неформальної екологічної освіти, виховання та законодавчого примусу. Це багаторазово підкреслювалось багатьма провідними українськими вченими, публіцистами й педагогами в численних наукових статтях, на конференціях, у засобах масової інформації.

Основи наукового екологічного світогляду закладаються, передусім, у процесі оволодіння молоддю екологічними знаннями. Світоглядна спрямованість екологічної освіти серед майбутніх фахівців машинобудівного профілю потребує:

- цілісного бачення предмета екології на кожному етапі навчання з поглибленням картини біологічної реальності від етапу до етапу;
- концентрації змісту в провідних концепціях і теоріях, співвіднесених з картиною світу й методологією;
- відображення світоглядних ідей і висновків науки про життя, збагачення курсу матеріалом для вироблення узагальнень і навичок оцінювання, орієнтації в ситуаціях альтернативного вибору.

Сучасна екологічна ситуація раптом поставила людину перед парадоксальним фактом: з’ясувалося, що науково обґрунтоване управління природним комплексом, екологічно грамотне природокористування потребують більш високого рівня освіти, ніж вирішення традиційного завдання

використання сил і речовин природи у виробничих цілях. Виявилося, що ми до цього часу ще не достатньо інформовані про всі механізми, які функціонують у біосфері, щоб управляти ними. Ще Ч. Дарвін зазначав, що людина іноді дивиться на “органічну істоту” як дикун на корабель, тобто як на дещо, що перевищує його розуміння [13, с. 33].

Французький філософ М. Монтень понад 400 років тому писав, що всі лиха від напівосвіченості, а англійський філософ та історик Г. Спенсер вважав, що найвища мета освіти – не знання, а дія [14, с. 14]. Внаслідок екологічної неосвіченості багато господарників не надають потрібного значення так званим допоміжним виробництвам: очисним спорудам, газопилевловлювальним установкам тощо, а основну увагу приділяють заходам, що підвищують виробничі показники, а отже, і доходи підприємства за будь-яку ціну, і в результаті природному середовищу завдається серйозні збитки, повністю перекреслюється виробничий ефект, страждає економіка цілого регіону. Тому досить актуальним є завдання формування екологічної свідомості, ґрунтовних еколого-світоглядних переконань у кожного громадянина. Ставлення людини до природи ще з найдавніших часів є не лише елементом свідомості, а й предметом розгляду в процесі формування найбільш важливого етапу становлення свідомості – формування Я і не Я в їх протиставленні і злитті [11, с. 13].

**Висновки.** Таким чином, здійснений аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури дає змогу стверджувати, що проблема сформованості екологічного світогляду особистості завжди була в полі зору науковців філософів, екологів, психологів, педагогів.

Науковці, які досліджують проблеми екологічного виховання та екологічної освіти, однак стають в тому, що всі люди, у тому числі майбутні фахівці машинобудівного профілю, сьогодні повинні мати такий рівень сформованості екологічного світогляду, який би забезпечував ефективний розвиток соціально-екологічно збалансованого суспільства.

### **Література**

1. Дробноход М.І. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини, будувати гармонійні відносини з природою : монографія / М.І. Дробноход, Ф.В. Вольвач, С.Г. Іващенко. – К. : МАУП, 2000. – 75 с.

2. Швейцер А. Культура и этика : пер. с нем. / А. Швейцер. – М. : Прогресс, 1973. – 344 с.

3. Вернадский В.И. Размышления натуралиста : в 2 кн. / В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1975. – Кн. 2: Научная мысль как планетное явление. – 191 с.

4. Киселев Н.Н. Мировоззрение и экология / Н.Н. Киселев ; [отв. ред. А.Я. Мороз] ; АН УССР, Ин-т философии. – К. : Наук. думка, 1990. – 216 с.

5. Kroeber H. Culture / H. Kroeber, K. Kluckhonn // A critical review of concepts and definitions. – Cambridge, 1952 – 223 с.

6. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. – М. : ДИДИК, 1994. – 638 с.
7. Ноосферогенез і гармонійний розвиток / [В.Я. Шевчук, Г.О. Білявський та ін.]. – К. : Геопринт, 2002. – 127 с.
8. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи ; [пер. с англ. О.В. Захарова]. – М. : Прогресс, 1985. – 312 с.
9. Шинкарук В.И. Мировоззрение, наука и философия / В.И. Шинкарук // Философ. науки. – 2001. – № 1. – С. 96–99.
10. Кант И. Приложение к “Наблюдениям над чувством прекрасного и возвышенного” / И. Кант // Соч. : в 6 т. / [под общ. ред. В.Ф. Асмуса]. – М. : Мысль, 1964. – Т. 2. – 510 с.
11. Медведев В.И. Экологическое сознание : учеб. пособ. / В.И. Медведев, А.А. Алдашева. – М. : Логос, 2001. – 357 с.

МАЛЕЦЬКА І.В.

### **КРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Людина відрізняється від іншої біосфери світу, насамперед, здатністю до усвідомленої творчості. Цей процес є невід’ємною частиною історії розвитку нашої цивілізації. Тому він завжди привертав увагу дослідників.

Творчість – багатомірне явище, яке є предметом вивчення багатьох наук: філософії, педагогіки, психології, літературознавства тощо.

У педагогічній науці були різні погляди на місце творчості в діяльності праці вчителя. Для педагогів творчість є важливою, насамперед, завдяки можливості підвищення ефективності навчального процесу, покращення якості освіти.

Дослідники звертають особливу увагу на творчий характер діяльності педагога, який за специфікою професії також повинен заохочувати розвиток творчості тих, хто навчається. Ці аспекти відображено в працях В. Андрєєва, С. Гуревича, З. Левчука, М. Поташника та ін. [1; 2; 3; 4].

У сучасній педагогіці існують такі напрями досліджень творчого компонента в діяльності вчителя:

- класифікація специфічних рис творчості педагога (В. Андрєєв, Н. Кузьміна, М. Поташник та ін.);
- визначення методів підготовки до цього процесу студентів педагогічних вищих навчальних закладів (Ю. Чабанський, Н. Бружукова, В. Загвязінський та ін.);
- аналіз усього спектра індивідуальних підходів педагогів як прояву творчої специфіки їх діяльності (Є. Климов, В. Мерлін, Н. Посталюк та ін.);

– взаємозв'язок новаторського досвіду та творчості педагога (І. Жерносеєв, А. Козлов, Л. Момот та ін.);

– дослідження особливостей формування навичок творчості майбутніх учителів. У рамках останнього напрямку існують ґрунтовні дослідження Т. Бугайко, Н. Волошиної, О. Куцевол, О. Семенов та ін. [5; 6; 7; 8].

Значна кількість майбутніх учителів-словесників буде викладати зарубіжну літературу. У сучасних літературознавчих дослідженнях майже не вивчається зв'язок між методологією вивчення зарубіжної літератури та культурою країн, звідки походять автори творів, що вивчаються.

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність у формуванні в майбутніх студентів – учителів літератури вмінь і навичок країнознавчого творчого пошуку для використання його результатів під час викладання творів зарубіжної літератури.

Усі літературознавчі школи визнають, що найбільш повно та глибоко літературний твір зарубіжного автора сприймається, якщо він прочитаний мовою оригіналу, а не перекладений, навіть дуже якісно. Головна причина цього феномену полягає в тому, що людина яка засвоїла іншу мову, має певні знання щодо чужої культури, менталітету, перебігу основних історичних та сучасних подій відповідної країни. Це вже давно помічено лінгвістами й активно використовується в методології викладання іноземної мови. Навіть існує відповідна дисципліна – “Лінгвокраїнознавство”, яка, до речі, є нормативною дисципліною в підготовці фахівців зі спеціальності “Переклад”, тобто є складовою державного стандарту України – освітньо-професійної програми підготовки перекладача з вищою освітою.

“Лінгвокраїнознавство” вирішує цілу низку завдань, у тому числі головну філологічну проблему – адекватне розуміння тексту, саме тому воно є підґрунтям не тільки лінгвістичної дидактики, а й перекладу. Для того, щоб високоякісно перекласти іноземний текст, насамперед, необхідно повністю зрозуміти його зі всіма нюансами, включаючи так звані підтекст, чи якісь натяки, що базуються на якихось суто національних особливостях чи подіях. Предметом вивчення “Лінгвокраїнознавства” є спеціально відібраний мовний матеріал, що відображає культуру країни, мова якої вивчається.

Ідеальним варіантом учителя зарубіжної літератури є людина, яка оволоділа всіма мовами творів, що вивчаються, добре розуміється в історії, культурі та сучасних подіях відповідних країн. Але, як і всі ідеали, цей образ є недосяжним. Тому під час підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх учителів зарубіжної літератури необхідно шукати більш реалістичні шляхи вирішення якісної підготовки фахівців-словесників, здатних ефективно викладати зміст та особливості творів світової літературної скарбниці.

Існуючий у вищих навчальних закладах України курс “Лінгвокраїнознавство” має суто професійний характер і призначений для підготовки фахівців-перекладачів.

Це спонукало нас у рамках дослідження можливостей розвитку творчих здібностей студентів-філологів шукати нові форми опанування ними необхідного комплексу знань з іноземної культури. Проведений аналіз методичної та культурологічної літератури дає змогу стверджувати про необхідність введення в підготовку викладачів зарубіжної літератури спецкурсу “Країнознавство”.

“Країнознавство” – це деякою мірою географічна наука. Об’єктом її дослідження є комплексна характеристика країн світу. Роль “Країнознавства” визначається, насамперед, його освітнім та світоглядним завданнями.

“Країнознавство” формує характеристику держав як територіально цілісних утворень на основі відомостей, які є предметом вивчення історії, культурології, релігієзнавства, фізичної, політичної, економічної географій, етнографії тощо. Тобто країнознавство є інтегруючою дисципліною, яка містить у собі найбільш важливу інформацію цілої низки, на перший погляд, не пов’язаних між собою наук, а в результаті дає цілісну картину тієї чи іншої країни.

Ця дисципліна, виникнувши в Німеччині в другій половині XIX ст., мала виключно економічно-статистичний характер. Професори найстаріших європейських університетів примушували студентів зубрити нескінченні таблиці економічних показників тієї чи іншої держави. Але пізніше в країнознавство проник французький підхід, засновники якого стверджували, що опис країни має передавати атмосферу, дух і настрої певного регіону. З початком XX ст. країнознавство розглядають як науку, яка вивчає необхідні та корисні знання про країну й людей, які там мешкають. Уперше національна література стає джерелом та предметом вивчення країнознавства. Країнознавчо-перекладацький метод лінгвістики відкриває скарбниці світової літератури та дає можливість побачити світ чужої культури.

Під час підготовки майбутнього вчителя зарубіжної літератури знання, що є предметом вивчення країнознавства, мають допоміжний характер. Тому зміст цього курсу має охоплювати лише країни, які є батьківщиною авторів зарубіжної літератури, твори яких вивчаються в середній школі.

Нами розроблена навчальна програма, яка включає країнознавчі відомості низки провідних у літературному сенсі країн. Курс включає 18 годин лекцій, 18 годин семінарських та практичних занять, 36 годин самостійної роботи студента. Крім суто країнознавчих знань, студенти набувають практичних навичок у підготовці нарисів – оглядів тієї чи іншої держави відповідної історичної епохи.

Дослідження проведено в рамках формування в студентів умінь художньо-творчої діяльності. Якщо методика формування таких навичок включає заходи з опанування, насамперед, художнього слова, то заняття в рамках курсу “Країнознавства” дадуть змогу студентам формувати нариси, які мають як художньо-творчий, так і інформативний характер. Теоретичні знання та практичні навички, набуті студентами під час вивчення курсу “Країнознавства”, мають сформувати в майбутніх учителів зарубіжної лі-

тератури спроможність і прагнення дати учням школи стислу характеристику історичних умов, особливостей менталітету населення, інших відомостей про країну та регіон, де розгортаються події художнього твору до його вивчення. Із цією метою вчитель має підготувати цікавий матеріал з елементами власного творчого внеску. Зміст такого матеріалу повинен мати певну незакінченість, щоб спонукати учнів до самостійного більш детального ознайомлення з країнознавчою інформацією, оскільки більша частина уроку, безумовно, має бути присвячена вивченню саме літературного твору, а не допоміжної інформації.

Постає питання про отримання необхідної інформації (знань) для практичної реалізації розробленої програми.

Із часом змінюється не тільки суспільство, люди та їх знання, а й засоби отримання цих знань. Упродовж століть головним джерелом отримання знань була книга. Трохи пізніше чималу роль у пізнанні стали відігравати періодичні друковані видання. Справжня революція в отриманні інформації відбулась з появою радіо та телебачення. Історичною подією в розповсюдженні знань стало використання електронно-обчислювальної техніки та впровадження глобальної мережі Інтернет. Під час використання інтернет-технологій в учня та учителя є можливість отримати необхідну інформацію в зручний час, у доступній формі та з урахуванням індивідуальної зацікавленості. Тому на практичних заняттях майбутніх учителів зарубіжної літератури, безумовно, необхідне широке використання персональних комп'ютерів із застосуванням навчальних програм та можливостей Інтернету.

У глобальній світовій мережі існує дуже велика кількість ресурсів, які дають змогу здійснити віртуальні екскурсії за літературними творами та їх екранізаціями, мандрувати країнам та містами, де жили й писали, наприклад, Д. Дефо та Дж. Свіфт.

Під час дослідження визначено понад 30 змістовних Інтернет-ресурсів, які рекомендовано використовувати для підготовки до занять з зарубіжної літератури.

Експериментально отримані результати підтверджують доцільність упровадження в навчальний процес підготовки майбутніх учителів літератури спецкурсу "Країнознавство" за відповідною схемою (див. рис.).

Спочатку зі студентами проводиться короткий курс лекцій з дисципліни. Центральною ланкою всього курсу є практичні заняття, які плануються в комп'ютерних аудиторіях, підключених до світової мережі Інтернет. На цих заняттях кожний студент отримує індивідуальне завдання, яке полягає в постановці завдання на пошук інформації щодо відповідної країни, виходячи з ім'я автора та часу подій твору. Роль керівника заняття полягає в спрямуванні зусиль студентів на найбільш інформативні Інтернет-ресурси.

Безпосередньо художній твір (нарис, огляд тощо) майбутні філологи виконують під час самостійної роботи.



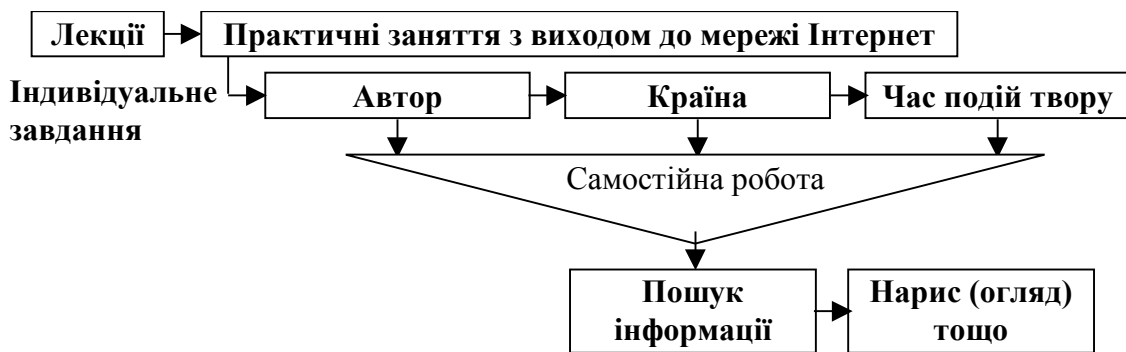


Рис. Структурно-логічна схема курсу “Країнознавство”

**Висновки.** Таким чином, розроблено методику підвищення ефективності занять із зарубіжної літератури на основі розвитку творчих здібностей студентів педагогічних вищих навчальних закладів шляхом формування навичок написання літературних творів з використанням країнознавчої інформації, насамперед з Інтернет-джерел. Подальшого вивчення потребує визначення суб’єктивних та об’єктивних фактів, що впливають на формування художньо-творчих якостей студентів філологів.

#### Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 228 с.
2. Гуревич С.А. В лаборатории учителя / С.А. Гуревич. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
3. Левчук З.С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / З.С. Левчук ; Минский пед. ин-т им. А.М. Горького. – Минск, 1992. – 19 с.
4. Поташник М.М. В поисках оптимального варианта / М.М. Поташник. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
5. Бугайко Т.Ф. Майстерність учителя-словесника / Т.Ф. Бугайко, Ф.Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1963. – 188 с.
6. Волошина Н.Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання в процесі вивчення української літератури в середній школі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Н.Й. Волошина ; АПН України, Ін-т педагогіки. – К., 1995. – 72 с.
7. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури / О.М. Куцевол. – Вінниця, 2006. – 348 с.
8. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О.М. Семенов. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СФЕРІ ТУРИЗМУ ФРАНЦІЇ

Актуальність цієї статті зумовлена тим, що становлення й розвиток вищої освіти у сфері туризму у Франції пройшли цілий ряд етапів, які ще належить подолати туристичній освіті в Україні. Тому аналіз позитивних і негативних моментів у технології його організації може полегшити наше завдання в створенні гнучкої й конкурентоспроможної системи вищої туристської освіти в нашій країні.

*Мета статті* – проаналізувати структуру та зміст системи вищої освіти у сфері туризму у Франції.

У цій сфері справа ускладнюється тим, що вища освіта у сфері туризму конкурує з класичною освітою з управління, економіки та маркетингу. Однак міністерства спорту, туризму, сільського господарства і транспорту об'єднують свої зусилля у справі реформування освіти у сфері туризму.

Таким чином, необхідно починати з оцінювання справжніх потреб у професіях у таких сферах: а) професії виконавського рівня; б) професії туризму; в) професії, пов'язані з функціями стратегічного менеджменту. Мова йде про те, щоб прагнути до кращої адекватності потреб ринку туристських професій освіти, специфічності територій туристської освіти. Освіта повинна бути активізована за допомогою спеціальних перебудовних інструментів. Тому треба провести, насамперед, необхідну реконструкцію системи освіти: децентралізацію, реформу закону про професійну підготовку, появу нових професій і координацію європейських дипломів.

Децентралізація змушує переосмислювати партнерські відносини між державою й регіонами в питанні про технологічну та професійну освіту. Поряд з необхідністю збереження компетенції держави в деяких сферах діяльності необхідно розширити в деяких випадках компетенцію регіонів.

Це означає здійснення нових партнерських відносин між державою й регіонами. При аналізі реформи закону про професійну підготовку, за словами міністра економіки Ф. Міра, мова йде про всі професії: “Для того, щоб мати кваліфікований персонал, необхідно терміново реформувати нашу систему професійної підготовки”. Туризм також входить до сфери реформування цього закону.

Новий закон про професійну підготовку повинен надати можливість усім найманим робітникам сфери туризму здобути спеціальну туристську освіту для того, щоб поліпшити якість туристичних послуг, підвищити рівень кваліфікації та компетенції для відповідності очікуванням усе більш вимогливих клієнтів.

Поява нових професій передбачає довгостроковий розвиток. Саме нові професії, засновані на мультиактивності та мультикомпетенції, з'являються останніми роками на світовому ринку праці. Освіта повинна вчасно відреагувати на їх появу.

Координація європейських дипломів зумовлює необхідність координації всіх дипломів про вищу освіту. Цей вимушений захід продиктований вимогами сучасного європейського розвитку всіх економічних, політичних і соціальних структур [1]. Сучасна туристська освіта передбачає формування сильної особистості з глибокими знаннями іноземних мов, високим рівнем професійної компетенції, широким кругозором. Фахівці цієї сфери повинні добре розбиратися в технічних деталях своєї професії, міжнародному становищі, стратегіях прийому та управління, економіці туризму (статистика, транспорт, типи притулку).

Усе це повинно бути переосмислене через посилення партнерства між Державним секретаріатом з туризму, Народною освітою та іншими органами в рамках великих освітніх ініціатив, що стосуються наділення правами навчальних закладів. Щоб туризм досяг статусу повноправної дисципліни в системі сучасної освіти повною мірою, необхідно також розвивати наукові дослідження, економічне й стратегічне стимулювання цієї сфери, сприяти здійсненню політики новаторської освіти. Освіта в туризмі відрізняється великою різноманітністю професій, кваліфікаційних рівнів і дипломів. Таким чином, можемо уявити чотири рівні вимог до реорганізації туристської освіти:

- структура й зміст туристської освіти повинні дозволити дати студентам таку освіту, яка буде відповідати міжнародному рівню;
- ця система повинна бути достатньо гнучкою, щоб постійно змінюватися і пристосовуватися до нових потреб туристичного ринку;
- повинна існувати постійна можливість підвищення кваліфікації та перепідготовки як на національному, так і на місцевому рівні;
- необхідно встановити міцний зв'язок з усіма секторами, які супроводжують туристичну діяльність [2].

Аналіз різних секторів, зацікавлених у такій освіті, дає можливість зробити такі висновки. Фахівці у сфері готельного господарства готуються дуже слабо у ВНЗ, і їх підготовка зазнає серйозної критики з боку підприємців. Постійна еволюція туристичної діяльності, її інтернаціоналізація, вносять нові елементи в підготовку фахівців для цієї галузі. Модернізація економіки у сфері туризму повною мірою повинна привести до створення моделі фахівця нової генерації, переорієнтації базового ноу-хау, розвитку компетенції в приватних або громадських структурах, доступу до навчальних закладів для всіх.

Фахівці туристичних фірм не мають необхідної кваліфікації для роботи на туристичному ринку в сучасних умовах. Сьогодні фахівцям цього сектора туризму ставиться в провину недостатнє зання нових технологій, тоді як більше ніж 50% угод електронної торгівлі стосується закупівлі туристичних продуктів.

В організації туристичної освіти важливу роль відіграє Державний секретаріат з туризму, який вживає технічних заходів і регулює нормативно-правову базу туристичної освіти. Його роль полягає в тому, щоб підт-

римувати спеціалізовані школи й національні дипломи в рамках політики міжнародного визнання. Він має сприяти створенню національної карти установ, відповідальних за первинну та безперервну освіту, а також зв'язки з регіонами. У рамках децентралізації ця установа вирішує питання про передачу компетенції регіонам і відіграє фундаментальну роль у визначенні, використанні й фінансуванні освіти. Вона є сполучною ланкою між державою та регіонами; дає змогу розвивати зв'язки між національною туристичною політикою.

Основні напрями пропозицій, які прагнуть поліпшити освіту при підготовці фахівців для сфери туризму:

- здійснювати великий зв'язок з усіма аспектами туристичної діяльності;

- ідентифікувати більш точно професії у сфері туризму;
- підвищити рівень підготовки й поліпшити якість освіти;
- переосмислити якісну структуру професій;
- дати переоцінку змісту освіти;
- поліпшити баланс між теорією та практикою;
- посилити професійну підготовку викладачів;
- посилити рівень залучення фахівців до навчання у сфері туризму;
- постійно вирішувати питання про працевлаштування випускників

ВНЗ;

- пов'язати поліпшення якості з підвищенням компетенції;
- збільшити гнучкість структури навчальних закладів для здійснення безперервної освіти;
- враховувати специфічність кожної туристичної зони [1].

Наше наукове дослідження констатує той факт, що освіта у сфері туризму стосується всіх верств населення, усіх смаків, усіх напрямів і відрізняється великою різноманітністю державних або приватних компаній, на всіх рівнях, у початковій і безперервній освіті.

Освітні цілі в усіх секторах туризму такі:

- посилити імідж кожної професії у сфері туризму;
- сприяти підвищенню кваліфікації працівників сфери туризму;
- збільшити їх ефективність;
- забезпечити більш цікаві перспективи кар'єри;
- поліпшити якість туристичної пропозиції;
- приділяти більше уваги навчанню іноземних мов [3].

Освіту в готельній справі надають численні приватні та державні структури. Вони готують, насамперед, фахівців з низькою кваліфікацією для сфер у середині готельного бізнесу. У них викладають різні предмети прикладного характеру. Особливу увагу приділяють математиці й французькій мові, випускники отримують “сертифікат професійної придатності” (далі – СПП). Після цих дипломів можливе підвищення кваліфікації на більш високому рівні, що дає можливість отримати диплом бакалавра про вищу спеціалізовану освіту. У системі туристичної освіти Франції розріз-

няють два види дипломи: диплом розвитку та диплом технології готельної справи.

Програми й навчальні курси цих двох ступенів бакалаврату пропонують більш поглиблену освіту, прагнучи підготувати конкурентоспроможних фахівців на ринку праці. Вони функціонують на основі такого принципу: теоретичне та практичне навчання зі стажуванням на підприємстві. Вексель – це диплом про вищу освіту у сфері готельної справи, який відповідає сучасним вимогам ринку праці. Студентам із цього напряму даються фундаментальні знання, прищеплюється висока культура праці, даються міцні теоретичні знання професії, однак і тут необхідно розширити спектр теоретичних дисциплін та збільшити тривалість практики на підприємстві.

Теоретична й практична підготовка фахівців настільки висока, що вони можуть займати керівні посади на підприємствах готельної галузі й конкурувати з випускниками шкіл готельної справи.

Наступний рівень професійної підготовки фахівців сфери туризму – це школи готельної справи, де навчання триває від 6 місяців до 3 років. Випускники цих навчальних закладів можуть відкрити свої власні підприємства. Багато шкіл дуже знамениті не тільки у Франції, а й у всьому світі. Поряд із загальнонавчальними навчальними установами існує безліч приватних спеціалізованих шкіл, навчання в яких триває від 4 місяців до 2 років.

Вищий рівень цієї ієрархії становлять університети, кількість яких зростає в геометричній прогресії з кожним роком. Університетські дипломи об'єднуються навколо традиційно визнаних дисциплін: управління, економіка, право, географія. Поки що лише деякі університети звернули свої погляди на туризм. Однак реформа освіти у Франції, яка надає більше самостійності у виборі своїх напрямів в освіті, дозволить університетам більше уваги приділяти цій багатоплановій сфері.

Багато педагогів і вчених пропонують створити справжню “науку про туризм”, а не розмивати її між традиційними дисциплінами. Ця багатопредметна сфера повинна затвердити свою здатність виробляти поля чистого вивчення й визначати операційні поняття. Вища туристична освіта повинна посісти гідне місце в системі вищої освіти Франції, як це було зроблено у Великобританії, Німеччині, Іспанії та Італії. Загальний зміст і цілі освіти включають у себе кілька рівнів:

1. *Базовий рівень* кваліфікованих службовців здобувається або в професійному, державному чи приватному ліцеї, або в Центрі підготовки студентів (Американська федерація споживачів). Ця кваліфікація перекладається дипломами (МТС, СПП), отриманими в результаті освіти, яка включає в себе загальну й технічну освіту, стажування на підприємстві.

2. *Середній рівень* – це технічні фахівці з дипломом (МТС), яких готують професійні ліцеї за два роки, з періодами стажувань на підприємстві.

3. *Вищий рівень* – інженери, з найвищим посвідченням техніка.

4. *Університетський рівень, рівень керівного складу.* Вони отримують диплом про вищу спеціальну освіту або диплом магістра. Зростання навчальних закладів туристичного профілю в системі вищої освіти пояснюється розвитком туризму, починаючи з 1980-х рр., і його різноманітністю [2].

На базовому рівні більше уваги приділяється практичній стороні підготовки. Чим вищий рівень, тим більшу роль відіграє теоретична підготовка й такі загальні дисципліни, як: економіка, культура, маркетинг, менеджмент та іноземні мови.

Всі навчальні заклади у сфері туризму пропонують такі види професійної підготовки фахівців:

- початкова освіта;
- професійна підготовка;
- поєднання різних форм освіти (стаціонарна, вечірня, заочна, дистанційна, діалогова);
- безперервна освіта;
- вища освіта (в урядових документах останніх років пропонується ряд заходів щодо активізації діяльності у сфері туристичної освіти).

1. У сфері децентралізації: децентралізувати професійну підготовку розширюючи в деяких випадках компетенцію регіонів для того, щоб:

- виявити специфічність території;
- дозволити кращу адекватність між освітою і потребами на місцевому ринку;
- заохочувати професійну підготовку в національному та місцевому плані, для того, щоб краще передбачати потреби в питаннях кваліфікації;
- розширювати компетенцію регіонів у сфері професійної підготовки;
- створювати схеми розвитку туристичної освіти в перспективному баченні (нові потреби, нові професії, підвищення компетенції).

2. У сфері педагогіки:

- реорганізувати навчання з метою створення повноцінної туристичної освіти;
- підвищувати кваліфікаційний рівень викладачів (створення курсу на заміщення посади викладача в навчальному закладі туристичного профілю);
- розвивати навчання іноземних мов;
- поглиблювати вивчення предметів, пов'язаних з економікою туризму (статистика, транспорт);
- узагальнювати організацію технології навчального процесу згідно з таким принципом: загальна частина + модулі, пов'язані зі специфічністю тієї чи іншої сфери діяльності або тієї чи іншої території.

3. У сфері вищої освіти:

- створити точний реєстр професій у сфері туризму, яких навчають у ВНЗ;

- узгоджувати підготовку у ВНЗ зі змістом та методами професійної підготовки для отримання європейських дипломів, які передбачають три рівні: три роки (ліцензія), п'ять років (магістр), вісім років (докторський ступінь);

- починаючи з другого року навчання в магістратурі, пропонувати професійну підготовку в поєднанні з науковою діяльністю;

- сприяти наступності навчання в ліцеях та університетах.

4. У сфері нових професій:

- визначити зони компетенції різних міністерств;

- виробити надійну номенклатуру нових професій;

- здійснювати план навчання новим технологіям.

5. У сфері стимулювання:

- оцінювати професії туризму через національну компанію стимулювання.

6. У сфері наукових досліджень та економічного сприяння:

- створення Національного інституту туризму, призначеного для дослідження та спостереження за туристичною діяльністю з ефективним економічним і стратегічним стимулюванням в експертних цілях для того, щоб будувати схеми розвитку навчальних закладів у перспективі;

- сприяти експорту французького ноу-хау;

- сприяти діяльності університетів у міжнародному співробітництві та приймати більше іноземних студентів;

7. Заходи сприяння професійній освіті за межами Франції:

- підвищувати рівень початкової та професійної освіти;

- підвищувати кваліфікаційний рівень студентів;

- розвивати туристичну освіту з урахуванням специфічності територій для того, щоб відповідати на нові потреби в клієнтурі;

- готувати місцеві кадри;

- шляхом підвищення кваліфікації та професійної підготовки працівників створювати нову туристичну пропозицію з урахуванням регіональних особливостей. Відкривати нові навчальні установи з навчання іноземних мов; сприяти збільшенню обмінів, поліпшенню партнерських відносин [2].

Таким чином, у цілому можна говорити про своєрідну систему туристичної освіти у Франції, яка має свої відмінності від загальноєвропейської. Ця своєрідність полягає в чергуванні теорії, загальної підготовки, практики та стажування на підприємстві. Вона відрізняється від системи професійної підготовки у Великобританії й Німеччини.

**Висновки.** Отже, незважаючи на те, що існує цілісна система туристичної освіти у Франції, починаючи з ліцеїв і закінчуючи університетами, проте немає повної номенклатури професій і стандартів у сфері туризму. Деякою мірою можна говорити навіть про анархію у сфері освіти в туризмі. Не існує також загальної схеми відповідності потреб у фахівцях і масштабу їх використання у професійному колі.

## Література

1. Commissariat Général au Plan, Rapports des groupes de travail sur le tourisme ou les loisirs et le tourisme, au moment de l'élaboration des plans, La Documentation Française, Paris. – 2000. – 345 p.
2. Conseil national du tourisme, Feyte G., Grandjean D., L'aménagement touristique du territoire et la protection des zones sensibles. – 1991. – 123 p.
3. Ministère du Tourisme, Direction des industries touristiques, Statistiques du tourisme. – 2000. – 234 p.

ПЕРЕТЯГА Л.Є.

## ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ГОЛОСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Професійний голос учителя відіграє важливу роль у його становленні як професіонала й майстра педагогічної праці. Учні отримують інформацію, перш за все, завдяки голосу вчителя, класного керівника. Як відомо, від постановки голосу, інтонації залежить якість сприйняття школярами навчальної інформації, правильне реагування ними на зауваження вчителя, своєчасне вирішення конфліктних ситуацій у педагогічному колективі. Тому в процесі підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів слід звертати увагу на формування їх культури професійного голосу.

У педагогічній літературі питання формування культури професійного голосу майбутніх учителів розглядаються опосередковано, зокрема в аспекті оволодіння ними основами педагогічної майстерності. Як відзначають дослідники проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів (В. Гриньова, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін.), постановка голосу є невід'ємним компонентом педагогічної техніки, а процес говоріння – мовленням. У процесі спілкування голосу також приділяється увага вчених і практиків [1; 4; 5; 6]. Проте, як на наш погляд, у професійній підготовці майбутніх учителів ще недостатньо використовується потенціал професійного голосу з метою формування їх професіоналізму й майстерності.

**Мета статті** – розкрити проблеми формування культури професійного голосу майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Суть проблеми формування культури професійного голосу майбутніх учителів у процесі професійної підготовки полягає в тому, що в накопичених випускниками вищих педагогічних навчальних закладів знаннях і способах педагогічної діяльності бракує досвіду теоретичних і практичних дій використання голосового апарату як засобу підвищення якості професіоналізму й педагогічної майстерності.

На нашу думку, виявлена нами проблема має вирішуватися такими способами, як: розширення інформації про можливості професійного голо-



су на заняттях зі студентами з основ педагогічної майстерності; використання потенціалу вокалу на заняттях з фахових дисциплін музично-естетичного напрямку підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах з метою розвитку професійного голосу майбутніх учителів.

Розширення інформації про можливості професійного голосу на заняттях зі студентами з основ педагогічної майстерності відбувається за рахунок поглибленого вивчення суттєвих ознак професійного голосу, механізмів процесу говоріння вчителя, причин функціонального порушення голосу в педагогів.

Щоб сформувавши професійно значущі якості голосу, треба спеціально вчитися. Аналізуючи минуле, слід відзначити, що постановкою голосу займалися переважно в галузі сценічного (підготовка співаків й акторів) і військового мистецтва. До середини XVIII ст. робота з голосом мала виключно емпіричний характер. Педагоги, працюючи з постановкою голосу, будували заняття на власному досвіді, що спирався на інтуїцію та відчуття. Звичайно, такий підхід не задовольняв ні тих, хто навчав, ні тих, хто навчався. І тому велися спроби створення науково обґрунтованих методик роботи з голосом, що базувалися на фізіології й акустики голосотворення.

Мовленню, роботі з голосом, дикції, диханню приділяли значну увагу відомі вчителі А. Макаренко, В. Сухомлинський [6]. Вони вважали, що вчитель має так говорити, щоб діти відчували в його словах волю, культуру, особистість. Мовлення – “інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв’язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему уроку цікавою, а процес її вивчення – привабливим; створити щирі атмосферу спілкування в класі, встановити контакт з учнями, досягти взаєморозуміння з ними; сформувавши в учнів відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе” [5, с. 67]. Таким чином, культура професійного голосу майбутнього вчителя формується в процесі мовлення.

У довідковій літературі поняття “голос” трактується як: здатність інтонувати мову або спів; сукупність звуків, що виникають шляхом модуляції повітря, що видихається або вдихається, вібруючими голосовими складками; акустичний феномен, суть якого полягає в тому, що звуки, утворені за допомогою голосових складок, несуть інформацію про індивідуальні особливості того, хто говорить, а також про його фізичний, емоційно-психологічний стан, інтелектуальний та соціокультурний рівень, схильність до професії й національну належність [7, с. 51]. У лінгвістичному значенні голос є диференціальною ознакою звуків мови, забезпечує розпізнавання наголошених і ненаголошених складів, матеріалізує інтонацію. У психологічному аспекті голос з його дикцією складають звуковий зовнішній вигляд людини. Ми інтерпретуємо поняття “голос” як звук, звучання, що створюється в результаті проходження повітря між вібруючими голосовими складками, як сукупність різноманітних за висотою, силою і тембром звуків, що видає людина за допомогою голосового апарату.

Професійний голос учителя повною мірою забезпечує звукову сторону педагогічного спілкування. Властивості голосу вчителя, з одного боку, зумовлені його індивідуальними особливостями, а з іншого – метою й завданнями педагогічної діяльності та умовами, в яких вона здійснюється.

Голос учителя є таким інструментом, за допомогою якого він доносить своє повідомлення до аудиторії. Взаєморозуміння між учителем й аудиторією залежить його голосових і мовленнєвих даних. Голос може прихилити учнів на свій бік, переконати їх у чомусь, завоювати їх довіру.

Як свідчать результати досліджень психологів, ефективність комунікації учителя й школярів у 55% випадків залежить від візуальних уявлень учнів, пов'язаних із зовнішнім виглядом, рухами тіла, міміки, пантоміміки, жестів педагога, у 38% – забезпечується якістю голоса, модульованістю, використанням пауз, чіткістю й акцентністю мови та лише у 7% – виявляється семантикою слів, що виголошує вчитель [9].

Діти особливо чутливі до голосу педагога. Неправильне виголошування будь-яких звуків викликає в них сміх, монотонна мова наводить нудьгу, а неправильна інтонація сприймається як фальш і викликає недовіру до вчителя.

На думку вченого А. Князькова [8], професійний голос педагога складають:

- потенційний рівень гучності (голосовий “запас міцності”, що дає змогу вчителю бути почутим у будь-якій ситуації);
- великий динамічний діапазон (можливість підвищувати / знижувати голос, регулювати рівні гучності, переходити від максимального до мінімального звучання стосовно висунутих завдань);
- широкий діапазон (значне підвищення й зниження голосу за рахунок частоти коливання голосових зв'язок, що забезпечують мелодійність мови);
- великий тембральний діапазон (різноманітність тембрів, зміни звукового забарвлення голосу, що дає змогу “фарбувати” окремі слова або висловлювання в різні тони, надаючи певної виразності);
- якість звучання (ясність тембру, у результаті чого голос “долітає” до кожного слухача в будь-якій аудиторії);
- стійкість (здатність голосу протистояти зовнішнім звуковим перешкодам, бути почутим на фоні стороннього галасу, потенційна стабільність висоти, гучності й тембру);
- сугестивність (здатність голосу впливати на емоції й поведінку школярів незалежно від словесно-понятійного змісту мови);
- адаптивність (“приспособлення” голосу до будь-яких аудиторних умов і забезпечення розбірливого й комфортного сприйняття мови);
- витривалість (висока працездатність голосу, що дає змогу витримувати мовне навантаження).

Л. Браун [5, с. 97] характеризує гарний голос за такими якостями, як: приємний, вібруючий, спокійний, добре модульований, низького тембру,

довірливий, керівний, теплий, мелодійний, турботливий, упевнений, владний, дружній, насичений інтонацією, виразний, природний, багатий, наповнений, звучний, доброзичливий.

Ігнорування можливості модулювати висоту й силу звука при проведенні урока робить мову деяких учителів монотонною, сухою, невиразною. Зазвичай робочий динамічний діапазон таких учителів не перевищує 4–7 децибелів.

До властивостей голосу вчена відносить резонанс, тип голосу, висоту тону, гучність, чутність, тембр, експресія. Резонанс – це результат вібрації повітря в голосових порожнинах, тобто в синусах, носоглотці, гортані та грудній клітці. Для резонансу потрібне правильне глибоке дихання. “Як було сказано, для звичайної розмови вам цілком достатньо неглибокого дихання. Але якщо ви виголошуєте довгу промову або у вас дуже тривала презентація, потрібно підсилити свій голос більшою кількістю повітря. Ви можете зробити свій голос нижчим, якщо будете наповнювати легені до глибини діафрагми і звільняти гортань для створення більшої вібрації та резонансу” [5, с. 98].

Типи голосів на прикладі співаків бувають сопрано (найвищий жіночий голос), альт (найнижчий жіночий голос), мецо-сопрано (середній жіночий голос). Тенор – найвищий чоловічий голос, бас – низький, а глибокий бас має винятково низький природний діапазон. Професійний голос учителя також відповідає одному із цих типів.

Для того, щоб голос учителя не звучав монотонно, він повинен охоплювати принаймні октаву. Це означає – чотири ноти вище від середини й чотири ноти нижче. Високий голос, як правило, неприємний для слуху. Його також важко записати без спотворення. Нижчі голоси приємні для слуху. Якщо вчитель відчуває напруженість, то висота голосу підвищується. Якщо він сердиться, голос стає різким і пронизливим. Якщо педагог стомився, голос стає хриплим. Якщо вчитель засмучений, то й діапазон, і висота голосу знижуються.

Гучність звука вимірюється децибелами. Вона безпосередньо пов'язана з об'ємом повітря в легенях. Обережно контролюючи силу й енергію звука, учитель регулює гучність свого голосу. Чутність голосу – це здатність учителя використовувати всі принципи правильного керування голосом, щоб природний голос поширювався рівномірно й був добре чутний. Чутність голосу залежить від того, в якому приміщенні виступає вчитель і до кого він хоче донести промову. Тембр дає змогу вчителю на слух ідентифікувати різні голоси. Без зайвих зусиль учитель вміє вирізнити голоси своїх дітей з-поміж багатьох інших голосів.

Щоб мова стала виразною, учитель намагається візуально уявити собі те, про що він говорить, вносити “живу” ноту до виголошування, до звуків голосу, надати почуттів і кольору мові. У такому випадку йдеться про експресію голосу вчителя.

Постановка професійного голосу вчителя – це правильна координація найбільш раціональної взаємодії органів і систем мовленнєвого апарату для професійного використання. Завдяки сформованості голосу мовленнєвий апарат учителя набуває здатності витримувати значне голосове навантаження й віддавати максимум голосової енергії при мінімальній витраті сил.

Сучасна педагогіка пропонує методики роботи з диханням, слухом, голосом людини. В основу таких методик покладено прийоми роботи ларингологів, фізіологів, психологів, фахівців лікувальної фізкультури. Упровадження методик сприяє правильному й повному диханню, формуванню вміння самостійно працювати з голосовим апаратом, знімати м'язові зажими, що заважають роботі з голосом.

Незважаючи на те, що в педагогічній роботі все ширше застосовуються технічні засоби й різні види наочності, педагог кожного дня має велике голосове навантаження. Постійна розмова, бесіди з учнями негативно впливають на голосові зв'язки. Отоларингологи Національного центру голосу й мови стверджують, що вчителі, особливо жінки, мають голосові проблеми частіше, аніж співаки й актори. Вони ризикують порушити голосові зв'язки й “загубити” голос. Згідно з результатами дослідження, наведеними вченими Ю. Василенко (1974), О. Лавровою (1984), захворюваність голосового апарату наявна в 31% перекладачів, 36% вихователів дитячих садків та яселів, 40% педагогів, 77% екскурсоводів. Останнім часом спостерігається стійка тенденція збільшення кількості хворих педагогів (30–40% хворих педагогів у 30-ті рр. і 55–60% за останні десятиліття ХХ ст.). Крім цього, серед обстежених професіоналів голосу 80% мають голосові порушення віком від 25 до 55 років. Проте помилково стверджувати, що порушення голосу відсутнє в молодих учителів. Як свідчать результати дослідження, у 55% педагогів-початківців уже є різні ступені порушення голосу [9].

До причин захворюваності вчителя, пов'язаних з голосом, можна віднести: 1) щоденне підвищене, порівняно з іншими професіями, голосове навантаження; 2) невміле користування голосовим апаратом; 3) відсутність правил гігієни; 4) природну слабкість голосового органу; 5) стресову ситуацію в економічному та соціальному житті.

Однією з важливих причин ламання й втрати голосу людини є відсутність техніки подання голосу. Сьогодні у вищих педагогічних навчальних закладах ще недостатньо застосовується техніка подання голосу, відсутня система відбору майбутніх учителів за медичними показниками фонаційного дихання. Слабке фонаційне дихання при використанні голосу в професійній діяльності спонукає до хронічної гіпоксії з різними її ускладненнями. У багатьох педагогів фонаційне дихання дискоординовано й не відповідає ритму мови. Нерідко такий факт можна константувати, почувши вітання вчителя, виголошене після видиху на залишеному повітрі. Мова таких педагогів немає достатньої дихальної опори.

Майже 72% педагогів можуть бути визнані професійно непридатними за показниками стану голосового апарату. Крім усього іншого, незначні дефекти голосу можуть бути психотравмуювальними й викликати невротичні реакції [9].

Отже, будь-які причини викликають перевантаження голосового апарату й сприяють розвитку функціональних та органічних захворювань гортані вчителя.

Проблемами голосу займаються логопеди, фоніатри, оториноларингологи, психотерапевти, вокалісти та інші фахівці. Вони використовують різні методи впливу на розвиток голосового апарату, а саме: медикаментозні, фізіотерапевтичні, хірургічні, психотерапевтичні, фонопедичні, вокальної фонопедії. Проте краще запобігти хворобі, ніж її лікувати.

Причиною втрати голосу, його колоритності є, перш за все, те, що вчитель 50% свого робочого часу пов'язує з діяльністю голосового апарату, використовуючи його в професійних справах. Так, на уроці вчитель говорить гучніше, ніж удома. Підвищення голосу вимірюється в середньому 55–72 децибелами. Малодосвідчений учитель намагається перекричати учнів, встановлюючи таким чином дисципліну в класі, що й викликає ураження голосового апарату. Інші вчителі розмовляють низьким голосом зі значним м'язовим напруженням не тільки гортанної, а й шийної мускулатури. Голос при цьому звучить подавлено, глухо та має “зажятий” характер.

Інтенсивність голосу здорового педагога перебуває в межах 65–74 децибел. Крім широкого діапазону як за висотою, так й за силою звуків, що використовуються, голос педагога-професіонала має бути виразним, мелодійним з приємним тембром.

Розлад голосу утруднює процес не тільки відтворення мови того, хто говорить, а й сприйняття його оточенням (Ю. Василенко, Л. Дмитрієв, О. Лаврова та ін.). Процес сприйняття й розуміння вчителя учнями тісно пов'язаний зі складним процесом навчального слухання, на яке, за підрахунками вчених, припадає приблизно 1/4–1/2 частини навчального часу. І тому цілком зрозуміло, що процес правильного сприйняття школярами навчального матеріалу залежить від досконалості мови вчителя.

Використання потенціалу вокалу на заняттях з фахових дисциплін з метою формування професійного голосу майбутніх учителів відбувається в процесі музично-естетичного напряму підготовки студентів. Інтегрування змісту музичної й педагогічної підготовки сприяє формуванню професійного голосу майбутніх учителів. Зміст вокальної підготовки майбутнього вчителя музики ґрунтується на комплексі музикознавчих, хорознавчих, музично-педагогічних знань, навичок, умінь. Робота з голосом є невід'ємною складовою змісту вокальної підготовки студентів.

Водночас постановка голосу є об'єктом і вокальної підготовки, і роботи актора над собою. К. Станіславський запропонував методику постановки голосу, яку доцільно використовувати в процесі підготовки майбут-

ніх учителів. “Під час нової постановки голосу, яку я розробляв у собі, відкриті звуки голосних спрямовувалися щоразу в одне місце у верхньому твердому піднебінні, біля самих коренів зубів, і відбивалися десь у носових порожнинах передньої частини маски. Виявляється, для того, щоб позбутися затискання на високій ноті, треба ставити гортань і зів так само, як це робиться, коли ми позіхаємо. При цьому горло природно розправляється і в такий спосіб ліквідується небажане затискання. Завдяки новому секрету мої верхні ноти розправилися, звільнилися від затискання і набули металевого звучання. Я почувався щасливим” [5, с. 93].

Удосконаленню мовленнєвих умінь сприяє, наприклад, розучування ансамблю та створення невеликих словесних коментарів до нього. Така робота виражається в образності та експресії мови, завершеності висловлювань, їх емоційності та логічності, характеризує різнобічність словника. Формуванню професійного голосу майбутнього вчителя сприяють вправи на артикуляцію (чергування мелодійних фраз, що виконуються вокально, з фразами, що виконуються на інструменті), темпо-ритму (внутрішнє прорахування музичного твору до початку гри, ділення тривалостей, якими написана п’еса), виконання пауз (виконання п’еси студентом і педагогом по чергово), пантоміміки (читання віршів, яке супроводжувалося плесканням у долоні й притопуванням ногами). Професійний голос майбутніх учителів формується на лекціях-концертах (підбираються й читаються вірші, літературні уривки, розучуються пісні, що виконуються на лекціях-концертах) [2].

У фаховій підготовці студентів доцільно використовувати досвід культури музичної освіти, ознайомлення з яким розширює уявлення про роботу з голосом. Так, дослідниця С. Матвієнко, вивчаючи питання музичної освіти та виховання дітей і молоді на Чернігівщині (XVIII–XIX ст.), відзначає, що основою методики навчання співу учнів на той час було повторення музичного матеріалу з голосу вчителя та вивчення основ нотної граматики. Запорукою гарного навчання слугували музичні дані вчителя та розуміння ним ролі правильного показу матеріалу: дикції, дихання, розподілу за цезурами. У багатьох народних школах краю практикувалося навчання співу за різними методиками (нотолінійна, буквена, цифрова). Провідними формами навчання співу були шкільна (вільні відвідування церкви й уроки співу), позаурочна (хор, театральний гурток, оркестр) і позашкільна (участь в об’єднаних хорових колективах, віншувальних заходах, відвідування міських концертів, прогулянки під супровід духового оркестру, весняні рекреації, екскурсії з відвідуванням культових закладів і концертних залів) [3, с. 11–12].

**Висновки.** Культура професійного голосу майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки розкрита як усвідомлення значущості голосового апарату в професії вчителя, знання про механізми голосотворення, вміння розвивати голос й запобігати його втраті, виявлення особистісних якостей, які допомагають якісній постановці професійного голосу вчителя.

Процес формування культури професійного голосу майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки передбачає використання інформації про можливості професійного голосу на заняттях зі студентами з основ педагогічної майстерності й розкриття потенціалу вокалу на заняттях з фахових дисциплін музично-естетичного напрямку підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах з метою постановки професійного голосу студентів.

Перспективним напрямом подальшої роботи в цьому напрямі є виявлення потенціалу фахових дисциплін з метою формування культури професійного голосу майбутніх учителів.

### **Література**

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.

2. Матвєєва О.О. Формування творчої уяви майбутніх педагогів-музикантів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.О. Матвєєва. – Х., 2008. – 20 с.

3. Матвієнко С.І. Музична освіта та виховання дітей і молоді на Чернігівщині (XVIII–XIX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / С.І. Матвієнко. – Х., 2010. – 20 с.

4. Основы педагогического мастерства : учеб. пособ. / [под ред. И.А. Зязюна]. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.

5. Педагогічна майстерність : підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за заг. ред. І.А. Зязюна]. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

6. Педагогічна майстерність: хрестоматія : навч. посіб. / [упоряд.: І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін. ; за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Вища шк., 2006. – 606 с.

7. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / [под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской ; сост. А.А. Князьков]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 312 с.

8. Пінчук Ю.В. Риторика, культура та техніка мовлення вчителя-логопеда : навч.-метод. посіб. / Ю.В. Пінчук. – К. : КНТ, 2007. – 92 с.

9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mednovosti.by/journal.aspx?article=1866>.

ПІНСЬКА О.Л.

## **ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ**

Соціально-економічний розвиток України, формування ринкових відносин та інтенсивного становлення ринку праці значно посилюють вимоги до рівня кваліфікації спеціалістів у всіх галузях народного господарства.

Формування висококваліфікованого, мобільного, активного й конкурентоспроможного професіонала можливе лише за умов всебічного розвитку особистості, її здібностей, творчого потенціалу.

У цих умовах на етапі завершення учнями середньої освіти актуалізуються процеси особистісного, соціального й професійного самовизначення.

Як зазначає С.У. Гончаренко, “професійне самовизначення – це процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності, який полягає в усвідомленні особистості себе як суб’єкта конкретної професійної діяльності та передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей і зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста” [2, с. 376].

Проблема професійного самовизначення була предметом дослідження Н.В. Кузьміної, І.П. Підласого, С.О. Сисоєвої, А.П. Ситникова та ін. Аналіз відповідних досліджень показує, що процес професійного самовизначення розглядається особистістю як вибір професії з декількох можливих варіантів, як вузькоспрямований процес, що орієнтується на співвідношення своїх можливостей з вимогами професії, а також на розвиток професійно необхідних якостей.

Ряд авторів розглядає професійне самовизначення в контексті життєвого й особистісного самовизначення, пізнання молодою людиною себе, свого місця у світі, аналізу особистісних ресурсів та співвідношення їх з вимогами професії (В.І. Журавльов, І.А. Зязюн, І.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, А.М. Кухарчук, В.Ф. Сафін, В.І. Шишкарук та ін.).

Актуальність проблеми професійного самовизначення учнівської (студентської) молоді визначається тим, воно має велике значення як для суспільства, так і для особистості. Від правильного професійного самовизначення залежить майбутнє особистості, її ставлення до праці, професійно-кваліфікаційне зростання, задоволеність професійною діяльністю. Випадковий вибір професії призводить до низької продуктивності праці, економічних втрат, плинності робочої сили, додаткових витрат та перепідготовки кадрів.

Проблема професійного самовизначення є особливо актуальною для учнів, які обирають педагогічну професію. На важливість проблеми вказує той факт, що гуманізація суспільства, нові вимоги до особистості потребують перегляду ролі вчителя в освіті, оновлення змісту його підготовки. Теоретичний аналіз і практика дали змогу виявити суперечностями між ускладненим соціальним замовленням на підготовку підростаючого покоління й усталеною практикою підготовки педагогів до професійної діяльності.

Однак проблема професійного самовизначення студентів-першокурсників педагогічного ВНЗ досліджена недостатньо.

У зв’язку із цим існує необхідність визначення та обґрунтування основних напрямів професійного самовизначення студентів першого курсу.



Підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя суттєво залежить від обґрунтованого та свідомого вибору педагогічної професії випускниками загальноосвітніх шкіл.

Під професійним самовизначенням у педагогіці розуміють самопізнання та об'єктивну оцінку особою власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами конкретної професії. Професійне самовизначення передбачає позитивне ставлення до педагогічної професії, формування та вдосконалення необхідних для цієї професії якостей.

У психолого-педагогічних дослідженнях відзначається, що розвиток професійного самовизначення відбувається під дією зовнішніх і внутрішніх чинників. Унаслідок цього процес професійного самовизначення учнівської молоді передбачає активну позицію у виборі тих видів діяльності, які максимально відповідають її індивідуальним здібностям і потребам суспільства.

Серед об'єктивних чинників домінує прагнення молодих людей обрати професію, яка повинна забезпечити їм гідне місце для реалізації власних сил, для самовираження. Тому професійні плани молоді орієнтовані на престижні, привабливі професії, до яких, на жаль, професія вчителя сьогодні не належить.

Суб'єктивні обмеження пов'язані, перш за все, з наявністю педагогічних здібностей і професійно значущих особистісних якостей учителя. Оскільки здібності потребують перевірки у відповідному виді діяльності, а в період навчання в школі вони ні виявитися, ні тим більше сформуватися не можуть, то професійний вибір відбувається практично без їх урахування.

Вибір учительської професії в цій ситуації ми схильні пояснювати тим, що життєві плани значна частина випускників загальноосвітніх шкіл пов'язує переважно з бажанням здобути вищу освіту. При цьому вони враховують і об'єктивні умови: наявність навчальних закладів, потребу в цій професії.

Оскільки оцінка реальних шансів і практична доступність цієї мети визначаються певною сумою балів сертифіката, в якому не відображена спрямованість на обрану професію, значна частина випускників обирає той чи інший ВНЗ, враховуючи сукупність об'єктивних умов, які визначають можливість досягнення мети – стати студентом.

Підтвердженням цього є наявність непоодиноких випадків, коли на кінець першого курсу студенти змінюють ставлення до оволодіння обраною педагогічною професією. Значна частина з них розчаровується у своєму професійному виборі та замислюється над зміною навчального закладу та спеціальності. Це при тому, що студенти мають непогані успіхи в навчанні.

Зміна ставлення до професії, як свідчить практика, пов'язана з тим, що її зміст, процес оволодіння нею відкривається її новими сторонами, до сприйняття яких вони були не готові

Це явище є свідченням того, що в частини старшокласників на момент вступу до ВНЗ не завершився процес професійного самовизначення, що породжує суперечності між:

- рівнем інформованості щодо сутності та специфіки педагогічної діяльності й мотивами її вибору;
- вимогами педагогічної діяльності до особистості вчителя та усвідомленням учнями власного “Я-професійне”, в якому виявляється розуміння своїх можливостей;
- власними ціннісними орієнтаціями й соціально значущими цінностями, що забезпечують успіх у професійній діяльності.

Розв'язання цих суперечностей потребує цілеспрямованої роботи вищого педагогічного навчального закладу щодо професійного самовизначення першокурсників.

**Мета статті** – визначити сутність і зміст професійного самовизначення та рівня сформованості професійно-педагогічної спрямованості в студентів як узагальненої форми ставлення до професії.

Професійне самовизначення є багатомірним, багатоступеневим процесом співвідношення людиною власних життєвих цілей, нахилів, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації, а також умовами, які створюють для цієї реалізації конкретні види діяльності.

Професійне самовизначення починає виявлятися на етапі оптимізації професійного становлення й стає центральним особистісним утворенням.

Найбільш узагальненою формою ставлення людини до професії, з точки зору Н.В. Кузьміної, є професійна спрямованість, яка визначається як інтерес до професії і схильність займатися нею. У структурі професійної спрямованості автор виділяє такі властивості, як оцінювання значущості (привабливість, непривабливість) різних аспектів професійної діяльності, її зміст, інтерес до професії [6].

С.Л. Рубінштейн розглядає професійну спрямованість “як динамічну тенденцію, яка якості мотиву визначає людську діяльність” [13, с. 415]. З точки зору А.Н. Леонтьєва, спрямованість – це система відносно стійких мотивів [7].

Професійно-педагогічна спрямованість розглядається в контексті загальної спрямованості особистості.

У психології феномен професійно-педагогічної спрямованості трактується як система особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці (Є.А. Науменко), як професійно значущу якість особистості вчителя (П.В. Фастовець), як форму активності студентів (Л.М. Захарова).

Феномен професійно-педагогічної спрямованості психологи визначають як систему особистісних якостей, у яких виявляється стійке, усвідом-

млене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці” [5], як професійно значущу якість особистості вчителя, основним мотивом якої є його спрямованість на розвиток особистості учня (гуманістичний мотив) і яка залежить від характеру провідного мотиву в структурі мотивації вчителя [12]. З погляду М.І. Дьяченка і Л.О. Кандибовича, професійно-педагогічна спрямованість – це розуміння та внутрішнє прийняття особистістю мети й завдань професійної діяльності, власних інтересів, ідеалів, настанов, переконань, поглядів, що характеризуються стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою [3].

Професійно-педагогічна спрямованість у дослідженні Л.М. Мітіної розглядається як професійно значуща риса, яка в структурі особистості вчителя посідає центральне місце й зумовлює своєрідність його діяльності. На думку автора, це являє собою “багатосистемне утворення, яке становлять ціннісні орієнтації на себе (самоутвердження, самовдосконалення, самореалізація в педагогічній діяльності); на дитину (пов’язана з інтересом, сприянням розвитку учня); на предмет (зміст навчального матеріалу, способи його подання); на мету педагогічної діяльності (гуманістична спрямованість на розвиток особистості учня)” [8, с. 38–41].

Отже, професійно-педагогічну спрямованість дослідники розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети й завдань педагогічної діяльності та які залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього педагога.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури в структурі професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя можна виділити три компоненти: змістовий (інформованість щодо сутності й особливостей педагогічної діяльності, знання професійно значущих особистісних якостей), мотиваційний (потреби, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації у сфері професійної діяльності) і процесуальний – готовність до оволодіння професією та професійної діяльності в майбутньому.

Для кожного із цих компонентів може існувати множинність конкретних проявів, які будуть свідчити про рівень сформованості як кожного з них так і сформованості професійно-педагогічної спрямованості як комплексної властивості.

Для визначення спрямованості на педагогічну професію було проведено констатувальну діагностику.

У професійно-педагогічній спрямованості набуває вираження уявний образ професії, в основі якого лежать знання її сутності та особливостей. Аналіз відповідей студентів на запитання:

1. У чому сутність професії вчителя?
2. Що є привабливого в педагогічній діяльності?
3. Які складнощі в роботі вчителя?

засвідчив низький рівень інформованості стосовно педагогічної професії. При цьому студенти бачать більше негативних, ніж позитивних сторін у

діяльності вчителя. Так, тільки кожен третій студент серед опитаних вказав на творчий характер праці вчителя, кожен другий – на романтику в його діяльності. У той час, коли на постійну занятість педагога, нервові перевантаження, відсутність вільного часу вказують майже половина студентів. Тому перебудова уявлень студентів щодо педагогічної професії потребує підвищення їх інформованості.

Важливою передумовою успішного професійного самовизначення є сформованість в особистості професійно важливих якостей, які відповідають вимогам професії та сприяють успішному оволодінню нею.

Аналіз ціннісних орієнтацій стосовно якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності, засвідчив, що з 21 якості, запропонованої студентам для оцінювання, у сукупності були названі практично всі. Проте індивідуальний словник коливається в межах 9–13 якостей. Збігання якостей особистості вчителя за вибором студентів відзначається в 53% випадків. Однак рівень значущості (оцінювання здійснювалася за п'ятибальною шкалою) кожної якості різний: більш значущими (середній бал – 4,5) виявилися якості, які відображають безпосереднє ставлення вчителя до учнів (доброзичливість, справедливість, терплячість, толерантність, доброта тощо).

При відображенні інших якостей в опитаних відзначається помітна індивідуальна вибірковість. Так, суто професійні якості вчителя (цілеспрямованість, діловитість, вимогливість тощо) відзначило всього 27% студентів і їх оцінка дещо нижча – 4,0 бала. Помітно рідко (у 18% студентів) фіксувалася наявність у вчителя суто людських якостей (скромність, чесність, щирість, порядність тощо), які оцінювалися балом 3,2. Такий рівень оцінки, на нашу думку, можна пояснити тим, що фактори, які формують уявлення про професійно цінні якості педагога, не є джерелом достатніх знань, а тому вони оцінюються відповідно до їх прояву в системі відносин “учитель – учень” конкретного вчителя.

Слід відзначити, що у відповідях першокурсників практично не значущою виявилася така якість, як професійна відповідальність, на необхідність якої вказало лише 6% опитаних.

У структурі професійно-педагогічної спрямованості провідне місце посідають мотиви вибору професії.

Показниками мотиваційного компонента професійної спрямованості виступають фактори вибору професії. Серед факторів, які “посадили” першокурсників на студентську лаву педагогічного ВНЗ, домінують такі (фактори подані за ранговою оцінкою): інтерес до фахових дисциплін, необхідність здобути вищу освіту, інтерес до педагогічної діяльності, педагогічна діяльність – сімейна традиція, бажання займатися інтелектуальною працею. Отримані результати показали, що професійна мотивація (інтерес до педагогічної діяльності) характерна лише для 39% досліджуваних.

Вирішальне значення в професійно-педагогічній спрямованості належить готовності студентів займатися педагогічною діяльністю. Відповіді студентів на запитання:

1. Якби вам знову довелося вступати до ВНЗ, чи вибрали б ви педагогічний?

а) так; б) не знаю; в) ні.

2. Чи хотіли б ви працювати вчителем після закінчення ВНЗ?

а) так; б) не знаю; в) ні.

показали, що тільки кожен третій студент-першокурсник пов'язує своє майбутнє з педагогічною діяльністю, а для 42% студентів педагогічна професія виступає "запасним" варіантом для працевлаштування.

У результаті статистичного і якісного аналізу даних констатувальної діагностики було виявлено тенденцію до залежності між знаннями сутності педагогічної діяльності та аналогічних їй особистісних якостей, що забезпечують її і ефективність і мотивами вибору педагогічного ВНЗ.

У міру зниження рівня інформованості студентів між показниками змістового й мотиваційного компонентів професійно-педагогічної спрямованості позитивний кореляційний зв'язок стає менш щільним (діапазон коливання становить  $+0,64$   $+0,21$  (відповідно високий і середній рівень інформованості). При низькому рівні інформованості кореляційна залежність має негативний показник ( $-0,18$ ).

Узагальнення результатів проведеного дослідження дає змогу зробити такі висновки: інформованість першокурсників щодо сутності й змісту педагогічної діяльності, особистісних характерологічних рис, що визначають ефективність майбутньої педагогічної діяльності, в основній масі студентів недостатня, потреба в оволодінні професією слабо виражена.

Аналізуючи в порівняльному плані отримані дані, ми умовно за рівнем сформованості професійної спрямованості визначили три групи студентів:

- студенти з вираженою професійно-педагогічною спрямованістю;
- студенти з частково вираженою професійно-педагогічною спрямованістю;
- студенти з невираженою професійно-педагогічною спрямованістю.

Якісний аналіз засвідчив, що студенти з вираженою спрямованістю на педагогічну діяльність, виявляють стійке позитивне ставлення до оволодіння професією. Їх характеризують повні й адекватні уявлення про сутність і особливості діяльності вчителя, достатній рівень обізнаності в професійно важливих якостях учителя. Мотиви чітко й аргументовано обґрунтовують професійний вибір. У загальній структурі самовизначення домінують спрямованість на процесуальний компонент, а тому вони виявляють морально-вольову готовність до роботи в закладах освіти.

Для групи студентів із частково вираженою спрямованістю характерне слабке володіння знаннями сутності й особливостей педагогічної дія-

льності, незрозуміння необхідності формування професійно важливих особистісних якостей. Вони змотивовані на оволодіння знаннями з профільних дисциплін і не виявляють особливого бажання займатися педагогічною діяльністю.

Для групи студентів з невираженою спрямованістю на педагогічну діяльність характерні такі прояви: наявність тільки емпіричних знань щодо сутності та змісту діяльності вчителя, неусвідомленість значущості професійно важливих якостей, неаргументованість вибору професії. Вони не пов'язують професійну перспективу з діяльністю в закладах освіти.

**Висновки.** Отримані дані дають підстави для висновку щодо недостатньої сформованості професійного самовизначення в студентів-першокурсників на момент вступу до ВНЗ. Проведене дослідження актуалізує проблему й підтверджує необхідність формування професійно-педагогічної спрямованості в студентів як одного з головних компонентів професійного самовизначення.

Для вдосконалення формування професійного самовизначення необхідно, щоб студент усвідомлював себе суб'єктом професійного вибору, щоб він був здатний до постановки й реалізації цілей саморозвитку, оволодівав професійними знаннями та вміннями, усвідомлював труднощі майбутньої професійної діяльності.

Зауважимо, що формування професійного самовизначення потребує цілеспрямованої роботи вищих педагогічних навчальних закладів в аспекті професійної спрямованості викладання фахових дисциплін.

### **Література**

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – М. : Просвещение, 1998. – С. 96–98.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 376.
3. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.О. Кандыбович. – Минск, 1993. – 68 с.
4. Захарова Л.Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов педвуза / Л.Н. Захарова // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 16.
5. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального воспитания / Т.В. Кудрявцев. – М., 1986. – С. 41–42.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1990. – С. 312.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития / Л.М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – С. 38–41.

9. Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений / В.Н. Мясищев // Проблемы общей психологии. – М. : Просвещение, 1968. – 246 с.

10. Науменко Е.А. Психологическая структура и формирование профессионально-педагогической направленности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец.19.00.01 / Е.А. Науменко. – М., 1987. – 22 с.

11. Пилипенко Н.В. Вплив кризи професійного становлення на саморозвиток особистості / Н.М. Пилипенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 2. – С. 117–118.

12. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / [за ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки]. – Хмельницький, 2001. – С. 328–330.

13. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1976. – С. 415.

14. Фастовец П.В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / П.В. Фастовец. – М., 1998. – 20 с.

ПІСОЦЬКА М.Е.

## **ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

Однією з провідних тенденцій, що виявилися в системі освіти, є цілеспрямоване впровадження ідеї реалізації творчого потенціалу особистості, здатної до усвідомлення життєвої ситуації та себе в ній, значення власної діяльності, кореляції власних досягнень, індивідуальних вчинків із суспільно прийнятими, тобто до рефлексії. Сформованість рефлексивних умінь дає змогу студентам бути успішними в самовизначенні, ефективно засвоювати професію та цілеспрямовано будувати життєві плани.

Огляд наукових джерел свідчить, що властивість рефлексивності діяльності, мислення, свідомості особистості розглядається при аналізі: опосередкування та довільності людської поведінки, усвідомленості та системності вищих психічних функцій (Л.С. Вигодський, А.А. Тюков); компонентів структури діяльності, механізму її природного розвитку (В.В. Давидов, А.В. Захарова, М.Е. Боцманова, Л.М. Фрідман, Г.П. Щедровицький); формування теоретичного мислення особистості (В.В. Давидов, А.З. Зак, Д.Б. Ельконін); системи психологічних механізмів, що забезпечують творчий розвиток особистості (І.Н. Семенов, О.Д. Олейнікова, А.Н. Темасов); проблеми самосвідомості особистості (В.В. Столін); взаємозв'язку рефлексії та спілкування (І.Е. Берлянд); організації взаємодії спеціалістів у загальній структурі професійної діяльності (М.М. Костюков, Н.В. Самоукіна); процесу мислення вчителя та учнів при їх міжособистісній взаємодії (Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобська); здібності рефлексивного мислення дитини до рефлексивної абстракції (Ж. Піаже).

Для психолого-педагогічної науки актуальними є: подальше уточнення суті понять “рефлексія”, “рефлексивні вміння”; дослідження механізму цього явища; виділення різних типів та видів рефлексії; розробка способів діагностики рівня розвитку рефлексивних умінь, шляхів їх формування.

*Метою статті* є аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури з питань визначення суті, механізму, типології рефлексії, видів рефлексивних умінь, способів організації навчального процесу для формування рефлексивних умінь.

У різних словниках поняття “рефлексія” має різне тлумачення: “вихідне значення” [11, с. 13]; “звернення назад, відображення” [3, с. 628]; “здатність аналізувати власні переживання” [5, с. 625]; “дослідження пізнавального акту” [11, с. 351].

У сучасних енциклопедіях рефлексія визначається як “форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, яка спрямована на осмислення усіх своїх власних дій та їх законів; діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини” [8, с. 578], або як “осмислення за допомогою вивчення та порівняння; у вузькому розумінні – новий поворот духу після завершення пізнавального акта до “я” (як центру акта) та його мікрокосму, завдяки чому стає можливим присвоєння пізнаного” [11, с. 231].

У сучасних психологічних дослідженнях існують різні підходи до визначення суті поняття “рефлексія”. Це: процес самопізнання суб’єктом внутрішніх актів та станів, фундаментальна здатність свідомої істоти бути у відношенні до власної свідомості, мислення, умов та засобів здійснення життєдіяльності (С.Л. Рубінштейн, Б.Д. Ельконін); інтелектуальний процес, що забезпечує усвідомлення засобів вирішення завдань (А.З. Зак); важлива частина розумової дії (В.В. Давидов), евристичного рішення (Ю.М. Кулюткін); засіб здійснення діяльності (М.Г. Олексіїв), зв’язок її компонентів (Г.П. Щедровицький); засіб групової взаємодії (К.Є. Данилін); відображення власних процесів у свідомості (Л.С. Вигодський); компонент психологічної структури людини, що лежить в основі її змінення та розвитку (А.С. Шаров); переосмислення суб’єктом змісту свого досвіду, особистісних стереотипів (І.Н. Семенів, С.Ю. Степанів, О.А. Полишук); здатність до погляду на себе “з боку” та до контролю своєї діяльності (С.С. Розова); здібність свідомості зосередитися на самому собі (Н.І. Гуткіна, Р.С. Номов, В.І. Слободчиков, В.В. Столін); перенесення переживання із зовнішнього світу на самого себе (А. Буземан); здатність мислити про власне мислення з метою його вдосконалення (Д. Дарнер); усвідомлення того, як оцінюють особистість інші, осмислення соціальної дійсності (П.В. Малиновський); спілкування людини з собою як із цілісністю (І.Е. Берлянд).

Близькими термінами до “рефлексії” є поняття “самосвідомість”, “інтроспекція”. Під інтроспекцією в психології розуміють акт самоспрямованості, за допомогою якого психолог робить спробу уявити свій внутрішній



світ. Результатом самоспостереження є схема психіки, яка потім проєцюється на інших. Але поняття “самосвідомість” та “інтроспекція” все ж таки не є синонімами рефлексії. На відміну від самосвідомості, рефлексія (рефлексивність) виникає при переході від будь-якого стану в наступний стан. (У “нормальному” стані рефлексія не виникає, вона перетворюється на самосвідомість).

Від поняття “рефлексія” відрізняють поняття “рефлексивність”. Останнє визначають як “якість, властивість особистості, ціннісної орієнтації, способу життєдіяльності, спілкування людей, їх взаємодії, у процесі яких здійснюється рефлексія...” [6, с. 269].

Аналіз психологічної літератури показує, що рефлексія досліджується в таких основних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному та інтелектуальному. Суб’єкт може рефлексувати: знання про рольову структуру, позиційну організацію колективної взаємодії – кооперативний аспект (М.Г. Олексійв, В.В. Рубцов, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицький та ін.); уявлення про внутрішній світ іншої людини та причини її вчинків – комунікативний аспект (Г.М. Андреев, А.А. Бодальов, Н.І. Гуткіна, К.Е. Данилин, А.В. Петровський, Л.А. Петровська, Е.В. Смирнова, А.П. Сопіков та ін.); власні вчинки та образи власного “Я” як індивідуальності – особистісний аспект (Е.Р. Новікова, І.Н. Семенів, С.Ю. Степанів, А.Б. Холмогорова, В.К. Зарецький та ін.); знання про об’єкт та способи дії з ним – інтелектуальний аспект (Л.Ф. Берцфаї, Л.Л. Гурова, В.В. Давидов, А.З. Зак, І.Н. Семенів, С.Ю. Степанів та ін.)

А.А. Тюков розглядає шість головних компонентів психологічного механізму рефлексивного процесу: 1) рефлексивний вихід; 2) інтенціональність; 3) первинну категоризацію; 4) конструювання системи рефлексивних засобів; 5) схематизацію рефлектуємого змісту; 6) об’єктивацію рефлексивного опису. Кожний компонент розглядається автором як етап психологічної дії.

Умовою виконання рефлексії та рефлексивного виходу є “розрив”, що виникає в суспільній структурі діяльності. До рефлексивного виходу ведуть розриви в спілкуванні, тобто неможливість продовження колективної діяльності. Індивідуальна рефлексія є вторинною формою, процесом, що в первинній формі був між індивідуальним.

Інтелектуальний компонент передбачає звертання до діяльності в цілому як до певного змісту, який необхідно зрозуміти. Для конструктивної реалізації спрямованості на освоєння діяльності в цілому свідомість повинна встати на певну точку зору, яка задає загальні категоріальні межі для опису діяльності, що рефлектується.

Первинна категоризація передбачає набір розумових засобів, за допомогою яких здійснюється рефлексивне освоєння діяльності.

Ці засоби повинні співвідноситися з конкретними матеріальними об’єктами, що знаходяться в актуальному полі рефлексії. Крім того, окремі засоби повинні співвідноситися між собою та бути взаємопов’язаними в

певній конструкції. Етап конструювання системи автор визначає як особливий компонент механізму рефлексії.

Етап схематизації визначає, за допомогою яких спеціальних знакових засобів діяльність, що рефлектується, набуває повної цілісності. Схематизація діяльності існує безпосередньо в просторі свідомості та його морфології. Результати рефлексії в цьому випадку також змінюються у свідомості та не можуть включатися в комунікацію. Якщо таке трапляється, то можливе виникнення парадоксів комунікації, наприклад, відсутність розуміння змісту рефлексивного повідомлення.

Виключення можливості виникнення парадоксів забезпечується об'єктивацією рефлексивного змісту у вигляді моделі діяльності, що рефлектується. На цьому етапі результати рефлексії порівнюються з її процесом та засобами одержання рефлексивного уявлення.

На основі певних аспектів дослідження феномену рефлексії, у психолого-педагогічній літературі (Л.А. Мальцева, О.В. Паравян, О.А. Пономарева, С.Л. Ткаченко, Т.Ф. Ушева та ін.) виділяються такі рефлексивні вміння:

- кооперативні – уміння визначати рольову структуру, власну позицію при організації колективної взаємодії в робочій ситуації, уміння підтримувати колективне завдання, уміння приймати відповідальність за те, що відбувається в групі, уміння організації діяльності, уміння співвідносити результати з метою діяльності;

- інтелектуальні – уміння виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії, ставити мету, планувати діяльність, прогнозувати наступний хід дій, уміння звертатися назад та оцінювати правильність обраного плану дій;

- особистісні – уміння адекватно сприймати себе, бачити перспективи саморозвитку, аналізувати причини власної поведінки та допущені помилки;

- комунікативні – уміння “стати на місце іншого”, виявляти емпатію, розуміти причини дій іншого суб'єкта в процесі взаємодії, аналізувати прожиті ситуації з урахуванням дій інших і їх стратегій поведінки, розуміння власних комунікативних якостей у минулому та в теперішній ситуації, прогнозування перспектив їх розвитку.

**Висновки.** У психолого-педагогічній літературі виділені показники, критерії та рівні прояву визначених рефлексивних умінь.

При плануванні заняття викладачу необхідно зрозуміти, над якими рефлексивними вміннями необхідно працювати певному студенту та, відповідно, через які навчальні, комунікаційні ситуації він повинен пройти, як у них діяти, чому навчитися. Предметний зміст виступає при цьому матеріалом, на якому буде розгортатися ситуація взаємодії (опосередкованої через текст або безпосереднє спілкування з іншими студентами, спільне вивчення, обговорення тощо). Таким чином, викладач не тільки подає нову інформацію, він створює та досліджує ситуації взаємодії між студентами,

планує з кожним студентом його навчальну діяльність, організує комунікацію. У студента можуть формуватися рефлексивні вміння тільки в процесі активної діяльності в конкретній ситуації з усвідомленням результатів власної діяльності (чому навчився, чого не вистачає, чого ще треба навчитися).

Проблема вивчення феномену рефлексії, формування рефлексивних вмінь потребує подальшого дослідження, що стосується розкриття способів діагностування, шляхів розвитку рефлексивних вмінь, технології їх формування.

### **Література**

1. Андреева Г.М. Современная социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1981. – 361 с.
2. Берлянд Е.К. К постановке проблемы рефлексии как проблемы общения. Методологические проблемы психологии личности / Е.К. Берлянд. – М., 1981. – С. 134–145.
3. Большая советская энциклопедия. – М., 1975. – Т. 22.
4. Давыдов В.В. О двух основных путях развития мышления школьников / В.В. Давыдов // Материалы 4 Всесоюзного съезда общества психологов СССР. – Тбилиси, 1971. – С. 686–687.
5. Ожогов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожогов. – М., 1972.
6. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – 235 с.
7. Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск, 1995. – 292 с.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М., 1957. – 328 с.
9. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
10. Смирнова Е.В. Рассуждения о рассуждениях (рефлексивность сознания личности) / Е.В. Смирнова // Социальная психология личности. – Л., 1973. – С. 140–149.
11. Толковый словарь русского языка / [под ред. Б.М. Волынина, Д.Н. Ушакова]. – М., 1939. – Т. 3.
12. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г.П. Щедровицкий // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 12–28.

ПОДБУЦКАЯ Н.В., ЯСКЕВИЧ Ю.

## **РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Динамика развития современного общества постоянно выдвигает все новые и новые требования к специалистам с высшим образованием. Ни для кого не секрет, что нынешние украинские работодатели выдвигают доста-

точно жесткие правила профессионального отбора для работы на той или иной должности, не всегда связанной с руководством. Даже тот работник, в должностных инструкциях которых указаны лишь обязанности рядового инженера или клерка, должен иметь такие качества, как высокий интеллект, логические способности, умение быстро ориентироваться в изменяющихся условиях, креативность и т.д. По словам руководящего состава организаций, трудоустраивающих выпускников вузов, это связано с тем, что, во-первых, социально-экономическая ситуация в Украине еще проходит этап становления и развития, что обуславливает постоянные изменения в данном секторе государственной политики, во-вторых, имея в потенциале такой набор качеств, каждый недавний выпускник имеет право претендовать на более высокие должности. Таким образом, очевидна необходимость формирования и развития личности студента на основе требований современного работодателя.

Общие основы креативности отражены в научных исследованиях Д. Богоявленской, В. Моляко, А. Пономарева, В. Роменца, С. Сысоевой, Дж. Гилфорда, Д. Кугера, М. Ранко, Г. Стенберга, П. Торренса, Д. Треффинджера и других. Развитие креативности в разных аспектах исследовали: В. Евдокимов (креативность как фактор гуманизации образования), Л. Засекина (особенности формирования профессионально творческого мышления будущего специалиста иностранного языка), О. Морозов (формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования), А. Семенова (педагогические условия развития творческих способностей студентов). Однако на сегодняшний момент недостаточно работ, в которых освящаются проблемы развития креативности студентов технических вузов.

Результаты бесед с работодателями свидетельствуют о том, что, к сожалению, им приходится обучать и развивать в выпускниках те качества, которые им можно было бы привить еще во время обучения в вузе, такие как логика мышления, креативность, умения тайм-менеджмента, хотя они не являются узкопрофессиональными. Таким образом, на сегодня не решена проблема соответствия канонов высшего образования и требований современных работодателей.

**Цель статьи** – раскрытие условий, способствующих развитию креативности студентов технических вузов.

Проводя исследование работ, посвященных данной тематике, можно утверждать, что на сегодняшний день существует много определений дефиниции “креативность”. Обобщая, следует их разделить на понимание в общем и узком смысле слова. В целом нам импонирует определение, данное коллективом авторов во главе с А. Романовским и А. Пономаревым, где креативность – это гармоничное соединение глубокой профессиональной компетенции специалиста, его развитой общей и профессиональной культуры, моральности, эстетического вкуса и восприятия красоты [6, с. 179]. В этом определении заложен главный ориентир для современного

высшего образования, как гуманитарного, так и технического. В узком смысле считаем, что под креативностью следует понимать общую способность человека к творчеству, проявляющуюся в различных сферах его активности.

Креативная личность является ценностью для любого народа, так как именно она определяет процветание и благополучие последнего. Таким образом, одной из основных задач высшей школы является проблема “нахождения” индивидуальных психологических особенностей каждого студента, его способностей и предпочтений (интересов), на основе которых становится возможным индивидуализация и дифференциация обучения и воспитания. Внедрение этих основ позволит готовить не просто профессионала, а и креативную личность.

В. Рыбалка разработал модель творческой (креативной) личности, в которую вносит такие составляющие: направленность, способность к общению, характер, самосознание, опыт, интеллект, психофизиологические качества личности [5]. Развитие данных базовых структур, отмечает ученый, создает личностный креативный потенциал, необходимый для творческой деятельности. Развитие такой личности должно проходить через социально-психологическую поддержку значимых для современной молодежи представителей творческого начала. Речь идет о развивающем воздействии коммуникационной, мотивационной, духовной, культурной, интеллектуальной и особенно позитивно-эмоциональной поддержки самостоятельной творческой деятельности и саморазвития личности как можно ранее и длительнее. И здесь следует учесть, что творческий потенциал личности формируется на протяжении длительного времени и имеет целостную характеристику, которая определяется многими социальными и индивидуальными факторами жизненного пути человека, начиная с рождения.

Анализ научно-психологической литературы позволяет раскрыть много различных теорий креативности. Так, одной из наиболее, популярных и часто цитируемых является теория Гилфорда, который выделил поведенческие проявления творческой личности [8], именно поэтому мы не будем подробно на ней останавливаться. Более современной является теория, разработанная Р. Стернбергом и Д. Лавертом, по их мнению, креативный человек умеет заниматься неизвестными или мало популярными идеями, вопреки сопротивлению среды, непониманию и неприятию, настаивает на определенных идеях и “продает их по высокой цене”. Главное – верно оценить потенциал развития первоначальных идей и возможный спрос. Креативность предполагает, с точки зрения Стернберга, способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, внутреннюю мотивацию, наличие толерантности к неопределенности, готовность противостоять мнению окружающих [1]. Обязательным фактором развития креативности является наличие творческой среды. Особенно интересным является упоминание творческой среды, что применительно к нашему исследованию означает творческий подход в построении учебно-

воспитательного процесса, применении форм и методов обучения, способствующих развитию креативности. Несмотря на очевидность сделанного вывода, хочется отметить, что до сих пор не все преподаватели высшей технической школы знают и умеют применять инновационные методы обучения. Некоторые педагоги технических дисциплин считают, что педагогические технологии внедрить невозможно и нецелесообразно, по их словам, “ничего лучше классической традиционной системы обучения нет, все это прерогатива гуманитариев”.

Однако общая тенденция такова, что на современном этапе система образования перешла от идеи “взрачивания образованного человека” на развитие “инновационной, творческой личности” (необходимость чего рассматривают педагоги и психологи). Сейчас высшая школа решает вопрос переориентировки Отраслевых стандартов, учебных планов, учебных программ дисциплин на развитие творческой личности.

Для внедрения целесообразных методов обучения, которые позволят развить креативную личность, необходимо учитывать способности, обеспечивающие выполнение будущей профессиональной деятельности нестандартным образом. Опираясь на исследование С.О. Сысоевой, выделим такие способности [7, с. 137]:

- проблемное видение;
- способность к выдвижению гипотез, оригинальных идей;
- способность к выявлению противоречий;
- умение анализировать, интегрировать и синтезировать информацию;
- поисково-превращающий стиль мышления;
- способность к межличностному общению;
- способность к исследовательской деятельности и т.д.

Нужно помнить, что каждый человек – неповторимая индивидуальность, и поэтому она характеризуется своим уникальным набором перечисленных выше качеств. Педагог должен стимулировать развитие недостающих у студента способностей, черт, которые способствуют успешной творческой деятельности.

На сегодняшний день в высших технических учебных заведениях недостаточно активно внедряют инновационные педагогические технологии, которые бы обеспечивали высочайший уровень подготовки молодого специалиста. Необходимы новые педагогические технологии, которые будут формировать компетентность, способствовать повышению качества подготовки инженерных кадров, обеспечению взаимосвязей с однокурсниками в студенческой группе, приближенных к производственным отношениям между коллегами, постоянному целенаправленному общению, выработке собственного стиля поведения.

Кафедра педагогики и психологии управления социальными системами во главе с заведующим профессором А.Г. Романовским в рамках Концепции формирования гуманитарно-технической элиты разработала проект внедрения инновационных педагогических технологий, который

основан на саморазвитии интеллектуальных способностей личности, активизации умственных действий, направленных на получение и усвоение знаний на основе принципа единства изучения всего теоретического и практического материала, развитие ценностной системы становления будущего специалиста инженерной специальности, его позитивное отношение к социальным субъектам, которое воспроизводится в сознании и осуществляется в общении. Его реализация в подготовке будущих специалистов инженерных специальностей в высших технических учебных заведениях обеспечивает более полное и глубокое усвоение студентами учебного материала, закрепление его в памяти с достаточной самостоятельностью, способствует формированию практических умений и навыков, необходимых для анализа, исследование и решение инженерно-прикладных задач, повышает уровень когнитивного развития, развивает креативность.

Таким образом, для повышения качества образования в НТУ «ХПИ» и развития креативного специалиста интегрально внедряются следующие инновационные педагогические технологии:

1) технологии модульного обучения. Модульная система в значительной степени повышает эффективность и качество подготовки специалистов, обеспечивает целенаправленность творческой деятельности личности;

2) проблемное обучение. Главная задача современного образования видится в овладении специалистами методологией творческого преобразования мира. Процесс творчества включает в себя, прежде всего, открытие нового: новых объектов, новых знаний, новых проблем, новых методов их решения. В связи с этим проблемное обучение как творческий процесс представляется в виде решения нестандартных научно-учебных задач нестандартными же методами. Если тренировочные задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и отработки навыков, то проблемные задачи – это всегда поиск нового способа решения;

3) метод проектов. Цель проектного обучения – создать условия, при которых учащиеся самостоятельно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают исследовательские умения;

4) технологии интерактивного обучения. Они предусматривают стимулирование позитивной рефлексии в условиях активного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса и направлены на активизацию учебно-познавательной деятельности, воспитание и личностное развитие каждого учащегося;

5) студативные технологии. Между студентом и преподавателем устанавливается личностное равенство, партнерство, совместная деятельность, взаимопонимание, одинаковое чувство ответственности за качественное выполнение поставленных заданий. В частности предусматривается

способность личности к активной выработке новых видов деятельности и постоянного самовоспитания, самореализации, самопознания, которые формируются у студентов через специально построенную педагогическую деятельность с учетом индивидуальных возможностей;

б) технологии сотрудничества. В основе педагогики сотрудничества лежит принцип гуманизации и демократизации педагогических отношений. Содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как цель развития вуза; ведется обучение обобщенным знаниям, умениям, навыкам и способам мышления; используется положительная стимуляция.

**Выводы.** Итак, в процессе системного анализа общения с инженерами ведущих заводов Украины и литературы по данной проблеме мы пришли к выводу, что современные предприятия нуждаются в творческих личностях, способных, в отличие от людей-исполнителей, самостоятельно мыслить, принимать нестандартные решения. Внедрение инновационных технологий в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов инженерных специальностей позволяет раскрывать творческие способности каждого. В перспективе планируется внедрение инновационных педагогических технологий на основе анализа различных технических специальности.

### **Литература**

1. Богоявленская Д.Б. Зарубежные исследования психологии творчества: Постгилфордский период [Электронный ресурс] / Д.Б. Богоявленская, И.А. Сусоколова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n4/Bogoyavlenskaya\\_Susokolova](http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n4/Bogoyavlenskaya_Susokolova).

2. Євдокимов В.І. Креативність як фактор гуманізації освіти / В.І. Євдокимов, В.В. Луценко // Гуманізм і освіта : зб. матер. VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 19–21 вересня 2006 р.). – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – С. 49–50.

3. Креативність і творчість // Вісник Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка / [відпов. ред. І.П. Манюха]. – К. : Гнозис, 2009. – Темат. вип. – № 1. – 426 с.

4. Просецкий П.А. Психология творчества : учеб. пособ. / П.А. Просецкий, В.А. Семиченко. – М., 1988.

5. Рибалка В.В. Психология розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В.В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.

6. Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч та ін. ; Нац. тех. ун-т “Харківський політехнічний ін-т”]. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2007. – 228 с.

7. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості / С.О. Сисоева. – К., 2006. – 346 с.

8. Guilford J.P. Basic conceptual problems in the psychology of thinking / J.P. Guilford // San Diego. – 1979. – P. 95–110.



## ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

В останні роки у вітчизняній вищій школі широко використовуються різноманітні інформаційні ресурси в електронній формі. Однак сьогодні науковці наголошують на необхідності широкого впровадження у ВНЗ мультимедійних дидактичних засобів, які дозволяють значно підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців. Це підтверджує, що проблема використання мультимедійних технологій у навчальному процесі педагогічних університетів є дійсно актуальною.

Як свідчить аналіз наукової літератури, окреслена проблема є відносно новою для вітчизняної педагогіки, однак окремі її аспекти вже досліджувалися науковцями. Так, провідні тенденції подальшої інформатизації освіти схарактеризовано у працях М. Башмакова, Д. Богданова, Б. Гершунського, Є. Машбіц, А. Хуторського, В. Шолоховича та інших учених. Деякі психолого-педагогічні й технічні питання застосування мультимедійних технологій у ВНЗ розкрито в публікаціях О. Алейнікової, Ю. Єгорова, В. Касторнова, О. Кравцова, Є. Полат, Д. Разумного, О. Смолянінової, С. Христочевського, М. Фролова та ін. Шляхи підвищення інформаційної компетентності вчителів-предметників окреслені в дослідженнях В. Аниськіна, І. Васильєвої, О. Іванової, М. Лебедевої, О. Смолянінової, Н. Насирової та інших авторів.

Проте застосування мультимедійних технологій під час підготовки майбутніх учителів як комплексна проблема в педагогічній літературі не вивчалася. Це зумовлює доцільність проведення відповідного дослідження.

*Метою статті* є визначення поняття “мультимедійні технології”, а також аналіз можливостей їх використання в навчальному процесі педагогічних університетів.

Як свідчать результати проведеного дослідження, слово “мультимедіа” виникло у західній торговельно-промисловій практиці, коли рекламні кампанії для підвищення ефективності просунення на ринку нових товарів почали використовувати не тільки друковані проспекти, але й телевізійні рекламні ролики, сценічні презентації тощо. З англійської мови слово multimedia перекладається як багатоконпонентне середовище, що дозволяє використовувати текст, графіку, відео й мультиплікацію в режимі діалогу [4].

З часом нова електронна система поширилася на різні сфери життєдіяльності людини, в тому числі й на галузь освіти. Зокрема, в 70-х рр. ХХ ст. термін “медіаосвіта” був розтлумачений ЮНЕСКО як “навчання теорії та практичним навичкам для оволодіння сучасними засобами масової комунікації, що розглядаються як частина специфічної й автономної галузі знань в педагогічній теорії та практиці; його суть слід відрізнити від

використання засобів масової комунікації як допоміжних засобів у викладанні інших галузей знань, таких як, наприклад, математика, фізика, географія”.

Попервах суть поняття мультимедіа зводилася педагогами до примітивних навчальних програм для учнів та студентів, однак поступово у зв'язку з інтенсивним розвитком комп'ютерної техніки зміст цього поняття розширився до трактування його як освітньої технології. Наочно динаміку в поглядах науковців можна прослідкувати за тими визначеннями, які вони пропонують у своїх працях. Так, наприклад, Л. Зазнобіна трактує мультимедіа як сукупність засобів для опрацювання й представлення аудіо, відео чи друкованої інформації та комп'ютерних технологій для обробки інформації [3]. Б.Б. Андерсен, К. Ван ден Брінк стверджують, що мультимедіа являє собою сполучення декількох видів даних (тексту, графіки, звуку, відео тощо) в одному цифровому представленні [1]. Д. Кречман, А. Пушков під зазначеним терміном мають на увазі комплекс програмних та апаратних засобів, що дають користувачу змогу працювати в діалоговому режимі з даними в різній формі (графікою, текстом, звуком, відео), що організовані у вигляді інформаційного середовища [6]. І. Розіна вважає, що мультимедіа – це сукупність комп'ютерних технологій, які водночас використовують декілька інформаційних середовищ: графіку, текст, відео, фотографію, анімацію, звукові ефекти й високоякісний звуковий супровід [7]. Ю. Шафрін визначає мультимедіа як спеціальну технологію, яка дозволяє за допомогою програмного забезпечення та технічних засобів об'єднувати на комп'ютері звичайну інформацію (текст та графіку із зображеннями, що даються в динаміці) [8]. А. Кайсіна трактує мультимедіа як спеціальні технології, які дозволяють за допомогою програмного забезпечення й технічних засобів об'єднати на комп'ютері різні види даних в єдиний документ інтерактивності [5].

На основі узагальнення наукових поглядів різних авторів в контексті нашого дослідження під мультимедіа будемо мати на увазі освітні технології, в яких комплексно інтегруються можливості комп'ютерної, аудіо-, відео- й телевізійної техніки. Використання цих технологій дозволяє вносити принципові зміни в усі компоненти освіти: мету, зміст, форми й методи, а також у її результат.

Науковцями доведено, що мультимедійні освітні технології мають вагомі переваги порівняно з традиційними методами навчання. Серед цих переваг насамперед визначено такі:

- 1) можливість поєднання логічного й образного способів засвоєння інформації, що робить процес навчання для студентів більш насиченим та цікавим;
- 2) активізація їх пізнавальної діяльності через посилення наочності;
- 3) забезпечення інтерактивності в навчальному процесі, зокрема можливість урахування конкретних побажань людини щодо змісту, способів

та швидкості подачі нової інформації, здійснення поточних результатів її засвоєння тощо);

4) гнучкість та інтеграція різних типів мультимедійної навчальної інформації, що дає змогу використовувати її в навчальному процесі більш ефективно;

5) розвиток самостійності та творчості студентів в освітній діяльності, що відбувається унаслідок перетворення їх в активних суб'єктів педагогічної взаємодії [2, с. 145].

Незважаючи на наявність незаперечливих переваг мультимедійних технологій порівняно з іншими освітніми технологіями, слід відзначити, що вони не можуть замінити всі інші методи та форми навчання, які добре зарекомендували себе в педагогічній практиці. Адже тільки їх науково обґрунтоване поєднання в освітньому процесі може забезпечити його найбільшу результативність. Важливо також зауважити, що під час здійснення професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах необхідно передбачити оволодіння ними вміннями, необхідними для ефективного використання мультимедіа в майбутній професійній діяльності. Отже, в такому випадку мультимедійні технології треба сприймати й як засіб підвищення ефективності процесу вивчення студентами різних навчальних дисциплін, і як засіб поліпшення їх професійної підготовки як майбутніх педагогів.

Оскільки однією з провідних рис освітніх мультимедіа є забезпечення інтерактивності, доцільно відзначити, що, відповідно до міжнародних стандартів, виділено чотири її рівні: простий (пасивний), обмежений рівень взаємодії з навчальним продуктом, повний рівень інтерактивності й рівень реального масштабу часу. Так, перший із визначених рівнів характеризується мінімумом дій користувача (наприклад, цьому рівню відповідає процес управління презентацією). Обмежений рівень взаємодії виявляється в процесі, коли студенти реагують на окремі навчальні запити (типовим прикладом цього є тестування, коли майбутні фахівці обирають певні готові варіанти відповідей із запропонованого їх набору). Повний рівень інтерактивності міжнародні експерти пов'язують із навчанням, де студенти виявляють різноманітні реакції на численні навчальні запити, розширюючи спектр способів взаємодії з елементами мультимедійного засобу (так, у цьому режимі здійснюється робота із мультимедійними енциклопедіями, мультимедійними курсами вивчення іноземних мов тощо). Рівень реального масштабу передбачає забезпечення взаємодії майбутніх фахівців із середовищем, в якому моделюються реальні об'єкти та процеси, максимально використовуючи можливості інтерактиву (як приклад такого рівня, можна назвати дидактичні комп'ютерні ігри, програми-конструктори тощо) [5].

**Висновки.** Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі педагогічних університетів дає змогу значно підвищити якість професійної підготовки майбутніх учителів, але це відбувається тільки в

тому випадку, коли дотримуються такі науково обґрунтовані педагогічні умови: розбудова заняття на основі врахування дидактичних можливостей мультимедійних технологій у контексті поставлених освітніх цілей; дотримання загальнонаукових і дидактичних принципів застосування мультимедіа в освітньому процесі вищої школи; врахування специфічних особливостей професійної підготовки майбутніх учителів. У майбутньому планується продовжити дослідження інших аспектів проблеми використання мультимедійних технологій у навчальному процесі педагогічних університетів.

### **Література**

1. Андерсен Б.Б. Мультимедиа в образовании / Б.Б. Андерсен, К. Ван ден Бринк. – М. : Дрофа, 2007. – 224 с.
2. Дьяченко Л.Г. Практика применения мультимедийных технологий в политехническом образовании / Л.Г. Дьяченко // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 61. – С. 141–146.
3. Зазнобина Л.С. Оснащение школы техническими средствами в современных условиях / Л.С. Зазнобина. – М. : Перспектива, 2000. – 78 с.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. / И.Г. Захарова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
5. Кайсина А. В. Мультимедиа как средство активизации учебной деятельности учащихся [Электронный ресурс] / А. В. Кайсина. – Режим доступа: [http://imp.rudn.ru/vestnik/2009/2009\\_2/14.pdf](http://imp.rudn.ru/vestnik/2009/2009_2/14.pdf).
6. Кречман Д.Л. Мультимедиа своими руками / Д.Л. Кречман, А.И. Пушков. – СПб. : БХВ, 1999. – 526 с.
7. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика / И.Н. Розина. – М. : Логос, 2005. – 437 с.
8. Шафрин Ю.А. Информационные технологии : учеб. пособ. / Ю.А. Шафрин. – М. : Бином : Лаборатория знаний, 2004. – Ч. 1: Основы информатики и информационных технологий. – 316 с.

ЧЕРЕМИСОВА І.

### **ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ**

Враховуючи зниження рівня життя, погіршення екологічних умов, скорочення медичних і соціальних державних програм на перший план висувуються проблеми фізичного здоров'я сучасної молоді. Сьогодні успішне оволодіння вищою освітою можливе тільки за умови достатньо високого рівня здоров'я. Тому велике значення має спосіб життя, а саме фізична активність і позитивне ставлення до фізкультурно-спортивної діяльності, є важливим елементом організації фізичного виховання сучасної молоді. Соціологічні дослідження та статистичні показники Державного комітету України з питань фізичної культури і спорту засвідчують, що 90% студентів мають відхилення в стані здоров'я, 50% – незадовільний рівень фізич-

ної підготовленості, 18% – не можуть займатися фізичними вправами за станом здоров'я [1].

На необхідність упровадження нового змісту, форм і методів фізичного виховання студентської молоді вказує й зниження спортивних показників на змаганнях і негативне ставлення до самостійних занять фізичними вправами.

На нашу думку, надзвичайно важливим є аналіз підходів, концепцій, педагогів щодо розкриття понять “здоров'я” та “здоровий спосіб життя”. Системний аналіз філософської, соціально-педагогічної, психологічної, медичної, валеологічної літератури доводить, що сьогодні існує новий етап у науковому дослідженні феномену здоров'я. Проблему здоров'я активно розробляли відомі філософи, культурологи, психологи: В. Казначеев, В. Клімова, В. Скумін, В. Леві, А. Маслоу, І. Фролов.

Не можна залишити поза увагою праці М. Амосова, Г. Апанасенко, І. Аршавського, В. Волкова, Т. Данилюк, Л. Звиняковського, М. Саричева, що присвячені медико-біологічним особливостям зміцнення здоров'я підростаючого покоління.

Такі вчені, як В. Бобрицька, М. Болотова, І. Брехман, Є. Булич, Е. Белік, М. Гончаренко, М. Гриньова, І. Мурахов, присвятили свої праці валеологічним аспектам здоров'я людини.

Важливе значення та неабиякий інтерес мають для нас дисертаційні роботи сучасних педагогів: В. Горащука, А. Дубогай, С. Кириленко, С. Лапаєнко, С. Свириденко, С. Тищенко, Н. Хамської, В. Шахненко, в яких розкрито різні аспекти формування культури здоров'я та здорового способу життя дітей.

На жаль, наша педагогічна наука майже не має відпрацьованих наукових підходів щодо обґрунтування теоретико-методичних основ функціонування відкритої соціально-педагогічної системи формування здорового способу життя студентів.

У зв'язку із цим для нас велику цінність становлять фундаментальні праці із соціальної педагогіки І. Зверевої, А. Капської, Л. Коваль, О. Кузьменко, Л. Лавриненко, В. Оржеховської, С. Марченка.

Проблема формування здорового способу життя охоплює широкий спектр питань. Але необхідність збереження здоров'я й запобігання його руйнації потребує всебічного та комплексного вивчення всіх можливих форм вкорінення в систему освіти формування здорового способу життя. Школа, трудові колективи, сім'я – найефективніші інституції формування здорового способу життя та культури здоров'я дітей і молоді – недостатньо використовують свої можливості через брак практичного досвіду та нерозробленість відповідних виховних технологій.

**Мета статті** – розкрити роль фізичного виховання в процесі формування у студентів до здорового способу життя.

Основою обґрунтування є роль фізичної культури у вищому навчальному закладі до зміцнення здоров'я студентів і забезпечення правильного

фізичного розвитку, успішний розвиток рухових якостей та формування навичок і вмінь сприяти високому рівневі розумової й фізичної працездатності, виховання морально-вольових якостей, сприяти інтересу студентів до організації самостійних занять фізичними вправами.

Серед багатьох проблем, які виникли в період розбудови незалежної держави, є критична ситуація зі станом здоров'я студентів, зростання захворюваності, що негативно впливає на їхній навчальний, трудовий і творчий потенціал. Тому нагальною потребою навчально-виховного процесу в сучасному вищому навчальному закладі є забезпечення фізичного розвитку молоді, охорона та поліпшення її здоров'я.

Людство справилось з багатьма епідеміями, вийшло в космічний простір і морські глибини, вишукує продовження життя та шляхи запобігання війнам, але не навчилося надійно захищати людину, її здоров'я в процесі повсякденної праці [2].

Здоров'я студентської молоді – найважливіша передумова всебічного, гармонійного розвитку, активної життєдіяльності, успішного навчання, майбутньої високої працездатності, особистого добробуту та сімейного щастя. І, що особливо важливо, надійна гарантія інтелектуального майбутнього України.

Як відомо, спосіб життя є фактором, що зумовлює понад 50% здоров'я людини. Спосіб життя – соціальна категорія, що включає якість, устрій і стиль життя. За визначенням ВООЗ, спосіб життя – це спосіб існування, який ґрунтується на взаємодії між умовами й конкретними моделями поведінки людини. Таким чином, “здорова” модель поведінки для певних конкретних умов зменшує ризик виникнення захворювання. Аналіз ситуації, яка склалася в сучасних умовах, показує, що для країни притаманна деградація здоров'я населення, тому важко переоцінити важливість знання фундаментальних законів раціонального формування, збереження та зміцнення свого власного здоров'я [3].

Формувальними складовими способу життя є психологічні установки на необхідність бути здоровим, значення здоров'я для успішного навчання, подальшого працевлаштування й кар'єри, а також для створення щасливої сім'ї та народження здорових дітей.

Стійка мотивація до занять фізичною культурою неминуче приведе до оздоровлення всіх сторін життя студента. Отримання задоволення від занять різноманітними видами рухової активності, оздоровчих процедур (сауна, масаж тощо), перегляду спортивних змагань тощо має скласти альтернативу задоволення, які згубні для людини. Прагнення завжди бути в гарній формі, підтримувати здібність до успішних дій на заняттях змусить студента замислитися про шкідливі звички, профілактику застудних та інфекційних захворювань, планування режиму дня, правильне харчування й дасть студенту ще один стимул вчитися.

Великої популярності в нашій країні набув підхід до оцінювання здоров'я відомого вченого, академіка М. Амосова. Він вважав, що при ви-

значенні рівня здоров'я варто враховувати не тільки його "якість" (тобто наявність або відсутність захворювання), а й "кількість" (тобто функціональні резерви організму) [4].

Усвідомлення соціальної значущості занять фізичними вправами тісно пов'язано з формуванням системи теоретичних знань і методичних навичок: з одного боку, це освоєння знань з предмета "Фізичне виховання", а з іншого – набуття особливого досвіду із застосуванням цих знань. Особливу увагу слід приділяти навчанню студентів складати та проводити найбільш прості комплекси фізичних вправ.

Спрямованість фізичного виховання студентів у вищих навчальних закладах на зміцнення здоров'я, підвищення стану фізичного розвитку, рівня фізичної підготовленості, збереження творчого довголіття – одна з основних ідей фізкультурного виховання в студентські роки.

У вищих навчальних закладах навчається велика кількість молоді з ослабленим здоров'ям, які мають різноманітні хронічні захворювання. Статистичні дані свідчать, що велика частка захворювань розвивається через неправильний спосіб життя, тобто з причин, які можуть бути усунені волею й розумом людини. Низька оцінка стану здоров'я пов'язана з:

- недотриманням здорового способу життя;
- пасивним проведенням вільного часу;
- схильністю до куріння;
- вживанням алкоголю;
- незбалансованим харчуванням;
- недостатньою руховою активністю.

Значна кількість студентів пропускають заняття з фізичного виховання через хворобу.

Оптимальний руховий режим – це найважливіша умова здорового способу життя. Його основу становлять систематичні заняття фізичними вправами та спортом, які ефективно вирішують завдання зміцнення здоров'я й розвиток фізичних здібностей молоді, збереження здоров'я та рухових навичок, підсилення профілактики несприятливих вікових змін. При цьому фізична культура та спорт виступають як важливі засоби виховання.

На нашу думку, викладання фізичне виховання у вищих навчальних закладах повинно враховувати основну мету – підтримку та зміцнення здоров'я студентів. Багато хто погодиться, що фізичний розвиток звичайної людини не повинен бути могутнім, сильним, досконалим або надприродним, він має бути оптимальним. Теж можна сказати й про гарну функціональну підготовленість. Активний спосіб життя сприяє бігу та іншим динамічним фізичним навантаженням, допомагає зміцнити здоров'я, показником якого є оптимальний фізичний розвиток і гарна функціональна підготовленість [5].

Серед об'єктивних чинників як для суспільства, так і для вищих навчальних закладів виділяють слабкий економічний базис фізкультурного руху, невдосконаленість його інфраструктури, відсутність традицій здоро-

вого способу життя, буденність спортивних заходів, низьку ефективність використання нерегламентованих форм занять як за місцем навчання, так і за місцем проживання студентів [6].

Найважливішою якістю діяльності з формування здорового способу життя студентської молоді є взаємодія педагога та студента. Спільна діяльність передбачає здатність її учасників робити щось важливе для кожного з них разом. Коли вони роблять щось нове в напрямі здорового способу життя, розвитку фізичної культури, то виникає ситуація спільної творчості. У спільній діяльності студент відчує себе суб'єктом творця власного здоров'я, тобто власної долі.

**Висновки.** Фізичне виховання в закладах освіти відіграє важливу роль у формуванні, зміцненні, збереженні здоров'я підростаючого покоління як найбільш економічно вигідного та ефективного способу профілактики захворюваності населення, зміцнення генофонду нації.

Тому метою фізичного виховання студентів є усвідомлення ними потреби у фізичному вдосконаленні, розвитку інтересу й звички до самостійних занять фізичною культурою та спортом, набуття знань, умінь і навичок здорового способу життя, тобто розвиток потреби у фізичному самовдосконаленні не тільки під час навчання, а й у подальшій життєдіяльності.

Студенти повинні усвідомлювати, що майбутнє кожного, як і держави в цілому, – за здоровими поколіннями, оскільки фізично й морально здорова людина здатна творити та приносити користь іншим людям.

### **Література**

1. Основні показники розвитку фізичної культури і спорту в Україні за 1999 рік // Зб. статистичних показників. – К., 2000. – 132 с.

2. Апанасенко Г.Л. Медицинская валеология / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 248 с.

3. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 8. – С. 1–6.

4. Амосов М.М. Роздуми про здоров'я : пер. з рос. / М.М. Амосов. – К. : Здоров'я, 1990. – 168 с.

5. Раевський Р.Т. Физическое воспитание студенческой молодежи Украины в XXI веке / Р.Т. Раевський, С.М. Канишевский, А.В. Дмашенко // Проблеми фізичної культури молоді в період оновлення суспільства : конференція "Молодь і суспільство". – О., 2001. – С. 20–27.

6. Кряж В.Н. Концепция базовой программы физического воспитания учащихся и студентов Белорусской ССР / В.Н. Кряж, А.А. Гунжаловський, Е.Н. Ворсин // Теор. и практ. физ. культ. – 1991. – № 6. – С. 2–8.



## ОСОБИСТІТЬ ПЕДАГОГА ЯК РЕСУРСНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ

На сьогодні зрозуміло, що тільки вищий розвиток усіх індивідуальних енергій, а не їх нівелювання та зрівнювання приводять до істини буття, до гармонії. Ідеальний центр тяжіння всього погляду на світ перемістився на людину [8, с. 7]. Тому професії людиноцентристської спрямованості набувають особливої актуальності, серед яких гідне місце посідає фахівець з психології. У контексті глобальних цивілізаційних та євроінтеграційних тенденцій потребують переосмислення багато питань, пов'язаних з фаховою підготовкою професіоналів за спеціальністю "Психологія". Саме особистість постає в центрі навчального процесу, особистість студента – майбутнього психолога та особистість викладача.

Як вказує В.Г. Кремень, ми живемо в період становлення суспільства знань, причому не просто знань, які фіксують ті чи інші сторони дійсності, а знань, завдяки яким відбувається становлення нових цивілізаційних вимірів – динамічно стрімких, сповнених несподіваних поворотів, викликів, що вимагає енергії інтелекту, інноваційного мислення і, зрештою, інноваційної людини. Одночасно відбувається становлення планетарного комунікативного простору, який справляє суттєвий вплив на всі аспекти життя суспільства, окремого індивіда, на структуроутворювальні компоненти всієї системи культури, науки, освіти. Усе це кардинально змінює систему існуючих уявлень про логіку освітнього процесу, ставить завдання виділити його пріоритетні компоненти як головний фактор сучасної цивілізації [7].

Неможливо змінити духовний світ особистості майбутнього психолога без впливу досвідченого педагога, який повинен володіти глибокими спеціальними знаннями, умінням впливати на студентів, формувати їх переконання, здібності й практичні навички. При цьому він має бути зразком поведінки, бути тактовним, уважним, любити студентів, прагнути зрозуміти їх, постійно самовдосконалюватися і, тим самим, досягати нових вершин професіоналізму.

Особистість педагога не є новим терміном у категоріальному апараті педагогічної науки. Так, формування особистості педагога розглядали у своїх працях В. Андрєєв, Є. Барбіна, І. Бех, А. Бойко, О. Глузман, В. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, М. Євтух, С. Золотухіна, Б. Коротяєв, В. Курило, З. Курлянд, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Орлов, Л. Рувинський, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєва, З. Слєпкань, М. Сметанський, Т. Сущенко, Є. Хриков та інші, професійна діяльність і професійне становлення викладача ВНЗ виступали предметом наукових досліджень А. Барабанщикова, З. Єсаревої, І. Ісаєва, О. Коржуєва, Н. Кузьміної, Л. Макарової, Ю. Поваренкова, Ю. Фокіна та ін., становлення й розвиток педа-

гогічної майстерності досліджували В. Демиденко, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, І. Прокопенко, В. Радул, Р. Сакурова, В. Сластьонін, А. Сущенко, Р. Хмелюк, Т. Яценко та ін.

На рівні народної мудрості ставлення до викладачів закріплено в афоризмах як позитивної – щоб бути гарним викладачем, потрібно любити те, що викладаєш, і любити тих, кому викладаєш (В. Ключевський), так і негативної полюсності – учительство – не втрачене мистецтво, але пошана до учительства – втрачена традиція (Ж. Барзен) [2].

Детальне вивчення психолого-педагогічної літератури засвідчує той факт, що науковці приділяють достатньо уваги проблемам особистості викладача вищої школи та його педагогічній діяльності (В. Євстратов, І. Кобиляцький, М. Євтух, М. Красовицький, В. Михайловський, Є. Пряжнікова, З. Рябікіна, В. Семиченко, Л. Хазова та ін.), досліджуються різні аспекти діяльності педагога: шляхи адаптації, формування професійно-педагогічної культури та майстерності (А. Алексюк, І. Бех, Є. Барбіна, В. Гриньова, В. Вергасов, Є. Єсарєва, І. Ісаєв, Н. Лебедик, В. Марєєв, В. Микитюк, Л. Нечепоренко, А. Нісімчук, І. Підласий, І. Раченко, М. Стельмахович, Н. Тарасевич, І. Чернокозов та ін.), проблеми мотивації та оцінювання діяльності викладачів (В. Аниськін, В. Антропов, В. Жуков, Р. Кигель, В. Нотченко, Г. Скок та ін.), удосконалення його професійної компетентності (О. Гура, Л. Карпова, В. Лозова, А. Маркова, Є. Павлютенков та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Важлими науковими роздумами щодо аналізу виділеної нами проблеми вважаємо праці А. Бойко, Д. Грасмане, О. Дубасенюка, Б. Житника, О. Ковальової, Г. Молодцової, В. Михайловського, У. Панчука, В. Сухомлинського, І. Тимченко, Г. Хозяїнова, Т. Шарухіної, у яких започатковано розв'язання проблеми відносин викладача та студентів. Відтак, вплив педагога на розвиток особистості професіонала з психології й формування професіоналізму майбутніх психологів не виступав предметом спеціальних наукових досліджень і потребує належного науково-методичного розв'язання. Деякі передумови для дослідження бачимо також у працях І. Зязюня, прив'язаних педагогічній майстерності; І. Синиці – з питань педагогічного такту й майстерності вчителя; О. Щербака, В. Сухомлинського – щодо специфіки спілкування педагога з учнями тощо.

**Мета статті** – обґрунтувати визначення особистості педагога як ресурсного компонента формування професіоналізму майбутніх психологів у вищих навчальних закладах.

Насамперед, простежимо наступність та генезу понять “учитель” – “педагог” – “викладач” – “особистість викладача”. Почнемо наш науковий пошук зі звернення до Енциклопедії освіти за редакцією В.Г. Кременя. Зокрема, учитель визначається в ній як мислитель, громадський діяч, який формує погляди й переконання людей, допомагає їм знайти свій шлях у

житті. У педагогічному розумінні учитель – це спеціаліст, який здійснює навчальну й виховну роботу з учнями в загальноосвітніх школах різних типів. Учитель – одна з найстаріших, найгуманніших і найскладніших професій. У Єгипті, Вавилоні та інших державах Стародавнього Сходу вчителями були жерці. У Стародавній Греції учителями ставали вільно-наймані громадяни. У Римській імперії учитель був державним чиновником, який призначався від імені імператора. У середні віки обов'язки учителя виконували священики, монахи, пізніше в містах – наймані особи. Гуманність і складність професії вчителя зумовлюється специфікою об'єкта праці – дитиною, її унікальністю та неповторністю; метою формування освіченої, високорозвиненої, культурної особистості, суб'єкт-суб'єктними відносинами в процесі навчання як сфери безпосереднього контакту та взаємовпливу вчителя й учнів. У добу інтенсивного розвитку інтеграційних соціально-педагогічних та освітніх процесів природним стало поєднання соціальних і педагогічних функцій учителя. І тому вчитель – це мислитель, громадський діяч, спеціаліст-фахівець, який здійснює навчально-виховну роботу з учнями школи щодо забезпечення їм освітнього рівня, розвитку та вихованості відповідно до соціального замовлення, власних інтересів і потреб кожного з них [3, с. 947].

Я. Коменський відзначав, що вчителі “поставлені на високо почесне місце”, “їм вручено чудову посаду, вище від якої не може бути під сонцем”. Важливість спеціальності вчителя підкріплюється його впливовістю на учнів. “Трапляється, що один якийсь випадок, окремий факт у спілкуванні педагога з учнями залишає слід у вихованця на все життя, а інколи впливає так сильно, що зразу ж міняються всі його плани на майбутнє. Так трапляється, коли вчитель подає приклад високого гуманізму, чесності, благородства та порядності, проявляє увагу й віру в сили дитини” (А. Кодратенков).

Діапазон особистісних якостей учителя істотно розширюють інші автори: це світогляд, громадська активність, самовиховання, позитивні мотиви педагогічної діяльності, кругозір, педагогічна спостережливість, увага, моральні й естетичні почуття, любов до дітей, сила волі, володіння педагогічною мовою, педагогічний такт тощо (Ф. Гоноболін). Учитель має справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною. Від його вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце та роль у житті, її щастя. В. Сухомлинський свого часу сказав: “Об'єкт нашої праці – найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується, – розум, почуття, воля, переконаність, самосвідомість... Найважливіші інструменти нашого впливу на духовний світ школяра – слово вчителя, краса навколишнього світу й мистецтва, створення обставин, в яких найяскравіше виражаються почуття – весь емоційний діапазон людських відносин” [3, с. 948].

Правові, організаційні та фінансові засади педагогічної діяльності учителя визначаються Конституцією України, Законами України “Про освіту” і “Про загальну середню освіту”, Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст., Кодексом законів про працю України та іншими нормативно-правовими актами. Права й обов’язки вчителя окреслено в Положенні про загальноосвітній навчальний заклад (пункти 45, 46) [4–6].

Поняття педагог (грец. *paidagogos*, від *país* – дитина і *ago* – веду, виховую) у педагогічній енциклопедичній літературі визначається, з одного боку, як особа, яка виконує викладацьку чи виховну роботу: шкільний учитель; вихователь дошкільного закладу, дитячого будинку, школи-інтернату, виховної колонії; працівник дитячого позашкільного закладу, з іншого – як науковець, який досліджує проблеми педагогіки як науки [3, с. 635].

Разом з тим виділяють поняття “педагог професійного навчання” – педагогічний працівник професійно-технічного навчального закладу або ВНЗ, який поєднує функції майстра виробничого навчання та викладача спеціальних і профільно орієнтованих дисциплін [3, с. 636].

Наближаємося до розуміння сутності поняття “викладач” – фахівець з необхідною вищою фаховою та психолого-педагогічною підготовкою, який здійснює педагогічну, навчально-виховну й організаційно-методичну роботу в професійно-технічних навчальних закладах, ВНЗ різних рівнів акредитації. Викладач – штатна посада у професійно-технічних навчальних закладах та ВНЗ [3, с. 91].

Отже, діяльність викладача спрямована на трансляцію нових знань студентам, розвиток їх пізнавальної діяльності, організацію лабораторних і практичних занять, керівництво їх навчальною діяльністю. Її якість залежить від рівня теоретико-методологічної спеціальної та педагогічної підготовки, педагогічної майстерності, володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та інтерактивними методами навчання.

Особистість педагога віизначається в педагогічній науці як особистість, яка виконує професійну роль педагога (шкільного вчителя, вихователя дошкільного закладу, вихователя школи-інтернату, викладача вищого навчального закладу тощо), при цьому педагогічна діяльність належить до тих видів діяльності, які мають значний вміст особистісного, суб’єктивно привнесеного. Цим зумовлені особливі вимоги до особистості педагога, насамперед, до його гуманістичної позиції (інтересів, цінностей, ідеалів) і наявності професійно значущих особистісних рис та якостей (комунікативності, перцептивних здібностей, креативності, емоційної стабільності, швидкодії тощо) [3, с. 628].

З інтенсивним розвитком альтернативних джерел інформації та дистанційних форм навчання змінюється й роль педагога та вимоги до його особистості. Педагог у сучасному навчальному та виховному процесах уже не має монополії на істину. Він стає посередником між соціально цінним досвідом людства та студентом, відступаючи в бік щоразу більше, як та

готова торувати власний шлях. Суть взаємодії між двома особистостями, педагога й того, хто навчається, полягає в тому, щоб підвести останню до духовної автономії. У такому контексті поняття виходить за межі педагогічного значення й набуває значення більш широкого, суспільного – особистість учителя (мислителя, духовної особистості, яка залишає глибокий слід у розвитку свого учня та його життєвого шляху) [3, с. 628].

Ефективність процесу формування професіоналізму майбутніх психологів значною мірою зумовлюється професіоналізм педагога, що не обмежується його навчально-методичною підготовкою й пов'язується, насамперед, з педагогічною позицією працівника освіти, яка характеризується його ціннісно-смісловим самовизначенням – усвідомленням ціннісних підстав своєї діяльності, розумінням її сенсу та свого місця в ній у сучасній соціокультурній ситуації.

Викладач як носій певного професійного мислення справляє величезний вплив на студентів – майбутніх психологів. Специфіка педагогічного мислення полягає в тому, що воно змушене здійснювати не тільки й не тільки категоріальні синтези, а створювати сферу інтердисциплінарного знання. Але створити й навіть просто окрестити таку сферу раз і назавжди просто неможливо: змінюються пропорції складників, час від часу на місці префікса “інтер” виникають прогалини педагогічної пам'яті. Це й зумовлено тим, що педагогічна теорія має великий досвід, але мало сил та енергії [3, с. 424–245].

Іван Омелянович Синиця – відомий теоретик та практик з питань педагогічного такту й майстерності педагога, вказує, що вчитель має бути носієм моралі, яку він виховує в тих, кого навчає. По-друге, педагогічна майстерність передбачає досконале знання предмета навчання, знання всього того фактичного матеріалу, який він намагається передати учням, усіх тих моральних норм, правил, навичок, звичок, які він збирається виховати в дітей. По-третє, учитель повинен володіти методикою навчання й виховання. Четверта складова педагогічної майстерності – педагогічний такт. Педагогічним тактом, на думку педагога, мають володіти не лише вчителі, а й батьки, що є важливою умовою виховання гармонійно розвинутої особистості, здатної дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки. У праці “Педагогічний такт у вихованні дітей в сім'ї” (1956) І. Синиця визначає батьківський такт як почуття міри у відносинах з дітьми, умінні обирати та вчасно застосовувати різноманітні засоби впливу. Так, монографії “Про педагогічний такт учителя” (1969), “З чого починається педагогічна майстерність” (1972) є своєрідною енциклопедією педагогічного мистецтва [3, с. 814].

Стає цілком очевидним, що справа не в поганих учителях чи учнях, а в цивілізаційних розривах: між орієнтацією освіти на передачу учням якомога більшого обсягу знання, що створюється, і фізичною неможливістю засвоєння лави знання; між традиційною “підтримувальною” освітою, розрахованою на відносну стабільність суспільства й поступовість перебігу

соціальних процесів, все більш динамічним і складним соціальним світом, що розвивається; між культурно-національною специфікою освітніх систем і потребами сучасного технологічного світу в єдиних стандартах освіти [8, с. 332–333].

Місія педагога полягає в тому, що він упорядковує знання, визначає першочергові з них, базові, порядок і перспективи подальшої роботи зі студентами; по-друге, знання вчителем конкретних ідей дає змогу пояснити учням орієнтири в їх спільній роботі; по-третє, чітке формулювання цілей, які виражені через результати діяльності, піддається надійній і об'єктивній оцінці [3, с. 897].

Прийняття педагогом гуманістичних цінностей забезпечує розуміння освіти як процесу становлення й розвитку сутнісних сил людини та прагнення організувати співучасть зі студентом – не тільки суб'єкт-суб'єктні, не тільки формально-рольові, але міжособистісні зв'язки й відносини з ним. Педагог у гуманістичній парадигмі розглядається не тільки як носій професійних і особистісних якостей, зумовлених його соціальною роллю та функціональними обов'язками. Педагог – духовний індивід, який володіє свідомістю й самосвідомістю; він частина загального світу, що несе в собі його цінності та творить їх, він не тільки суб'єкт, який виконує діяльність і свідомо керує нею, а й особа, що одухотворює її своїми сенсами. У такому контексті роль вузівського викладача набуває особливої актуальності, коли йдеться про процес формування професіоналізму в майбутніх психологів.

М. Лещенко підтверджує це тим, що до “наукових елементів, які зумовлюють інтерес до навчання, приєднуються особистісні компоненти, носієм яких є викладач”, у результаті чого відбувається “пошук шляхів підвищення позитивного енергетичного потенціалу поля пізнавальної активності”, тобто, за В. Вернадським, “розум і почуття” мають “тісно переплітатися одним клубком” [1].

Таким чином, одним із центральних системоутворювальних елементів формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ є саме особистість викладача. При цьому організація навчання розуміється як процес взаємного духовного збагачення педагогів та студентів в умовах сприятливого психологічного клімату відносин, загальної діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості [11, с. 8], а педагогічну творчість можна розглядати як продуктивно-перетворювальну діяльність педагогів зі створення якісно нових систем навчання та виховання на основі власних принципово нових ідей, підходів, технологій [11, с. 46].

Величезний потенціал, втілений в особистості педагога, позитивно позначається на результативності процесу формування професіоналізму майбутніх психологів. Як вказує Т. Суцценко, ніякого оновлення школи не відбудеться, якщо сам педагог психологічно не налаштований на новий рівень педагогічної роботи [11, с. 15].

По-творчому переосмисливши постулати, сформульовані Т. Суцценко щодо пріоритетних критеріїв результатів роботи педагога, на яких фік-

сується увага при відвідуванні його занять, доходимо висновку про показники ефективності навчального заняття, спрямованого на формування професіоналізму майбутніх психологів.

1. На занятті зберігається духовне спілкування, що сприяє піднесенню особистості, враховуються інтереси, схильності, здібності й характер кожного студента, його природні характеристики.

2. Заохочується самоствердження студента на занятті, його особистісна й професійна самореалізація.

3. Висока культура відносин, вирішується вибірковість темпу навчання, відбір у засвоєнні тих чи інших знань.

4. Діалог на занятті й взаємодія “на рівних”, у якій викладач сприймає майбутнього психолога як таку саму цінність, як і він сам.

5. Заняття далеке від однобічності.

6. Заняття має у своєму розпорядженні великі можливості розвитку внутрішньої свободи, здатності до об’єктивної самооцінки поведінки, відчуття власної гідності, самоповаги, готовності й здатності до рефлексії. Знання на заняттях стають сходиною професійного становлення кожного студента.

7. На занятті прораховані варіанти педагогічної дії та їх наслідки.

8. Оцінюються нові тенденції з позицій педагогічної доцільності, щоб не дати ні політиці, ні ринку запанувати над педагогікою.

9. Викладач не просто дає знання, він дає майбутнім психологам основи людської та професійної культури та етики, оберігає їх від моральної деградації [11, с. 15–16].

З іншого боку, якщо метою педагогічного процесу є забезпечення умов для самореалізації особи, яка навчається, то потрібно з’ясувати, у чому вони полягають. Н. Кузьміна зазначає, що педагогу необхідно володіння професіоналізмом “...у створенні сприятливого... середовища для розвитку професійного дозрівання особистості учня...” [9, с. 35]. Самореалізація студента в навчальній діяльності можлива за умов його здатності до самостійного визначення мети навчальної діяльності, уміння знайти адекватні способи діяльності, раціонально спланувати та організувати свою роботу, контролювати етапи досягнення результату. Таким чином, стати розвинутим суб’єктом навчально-виховного процесу студент може лише в тому разі, коли у взаємодії з педагогом, разом з ним здійснить багато разів певну діяльність від постанови мети до досягнення результату.

Отже, постановка завдань діяльності та потреба в їх здійсненні спільно зі студентом є першорядними серед інших об’єктивно-діяльнісних характеристик праці педагога. За поданим вище визначенням Н. Кузьміної, образ результату та потреба в його втіленні є ключовою й системоутворювальною в структурі педагогічної діяльності. Для педагога існує певний ідеал розвитку майбутнього психолога або мета, якої треба досягти. Тому вся його діяльність, тобто засоби педагогічного процесу, базуються на цьому ідеалі. Функції викладача, таким чином, складаються з вирішення

ряду педагогічних завдань. Для цього педагогу потрібні певні вміння: самостійного формулювання цих завдань, вироблення стратегії діяльності, контролю за процесом та коригування його. Отже, структура професіоналізму педагога складається з постановки педагогічної мети, процесу її реалізації та контрольо-коригувальних заходів [9].

Складність означеної діяльності та її специфіка полягають у тому, що способи вирішення педагогічних завдань не очевидні й дуже різноманітні. Для здійснення вибору стратегії діяльності необхідні суб'єктивні характеристики праці, подані в акмеограмі. Як ми вже зазначали, вони розпадаються на діяльнісно-рольові та суб'єктивно-діяльнісні компоненти. До діяльнісно-рольових характеристик педагога входять предметні та психолого-педагогічні знання, практичні вміння в галузі викладання й навички педагогічного впливу. До суб'єктивно-діяльнісних – психологічні якості професіонала, його професійна позиція та акмеологічні інваріанти [9].

Викладачі різних видів ВНЗ, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців з психології, можуть використовувати такі ресурси при побудові курсу вступу до професії психолога. Так, студентам треба допомогти усвідомити узагальнену модель успішного фахівця – психолога, професіограму своєї майбутньої праці, зрозуміти закономірності становлення професіонала, засвоїти психологічні показники професіоналізму, чітко уявити собі рівні професіоналізму в своїй майбутній професії; зайняти активну позицію суб'єкта праці, професіонала, творця. Викладач може також взяти до уваги стадії психічного розвитку студентів, якісні зрушення в мотиваційній та операціональній сфері особистості майбутнього психолога, що відбуваються в ході фахової підготовки. Звичайно, в різних психологічних спеціалізаціях, у різних навчальних закладах буде неоднаковою модель фахівця з психології як кінцева мета навчання, відповідно розрізнятимуться і стадії в психологічному просуванні до кінцевої мети – сформованого професіоналізму. Разом з тим сам підхід до вибору змісту й методів професійного навчання під кутом зору їх впливу на формування якостей особистості майбутнього фахівця посідає вавжливе місце.

**Висновки.** По-перше, тільки шляхом постійного роздуму про свою працю, про саму можливість реалізувати кращі свої сили в головній справі життя, що вимагає постійної професійної рефлексії, яка фактично перетворюється на рефлексію свого життя, особистість педагога стає чинником формування професіоналізму майбутніх психологів [10].

По-друге, на основі аналізу праць Т. Сущенко [11–13], можна виділити ті результати педагогічної діяльності, які підтверджують, що викладач позитивно впливає на формування професіоналізму в майбутніх психологів.

1. Якщо викладач вселяє у своїх студентів доброту, уміє зробити їх вчинки сприйнятливими до людських потреб.

2. Якщо більшість студентів захоплена читанням психологічної літератури.



3. Якщо викладач сприймає студентів такими, якими вони є, і стимулює в них найкращі прояви.

4. Якщо педагог розуміє студентів, їх справи й турботи.

5. Якщо педагог оптимістично налаштований, вірить у перетворювальну силу свого впливу на майбутніх фахівців з психології.

6. Якщо педагог не тільки виконавець, а й творець педагогічного процесу.

7. Якщо викладач уважно стежить за розвитком педагогічної й суміжних з нею наук, легко перебудовується та позбавляється від малопродуктивної й непридатної педагогічної роботи.

8. Якщо викладач – першопроходець теоретичних і методичних рекомендацій, що стимулюють формування професіоналізму в майбутніх психологів, може переконливо довести їх життєвість або спростувати їх.

9. Якщо педагог не тільки рухає вперед своїх студентів, а й сам рухається вперед.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі вважаємо розробку акмегорами викладача, покликаною формувати професіоналізм майбутніх психологів, визначення критеріїв формувального впливу педагога на рівень сформованості в студентів – майбутніх психологів професіоналізму.

### **Література**

1. Вовковінський М. Психологічна готовність педагогічного працівника до вихованої роботи у професійно-технічних навчальних закладах / М. Вовковінський // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: тези доповідей звітної наук.-практ. конф. (м. Київ, 29–31 березня 2010 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / [за заг. ред. В. О. Радкевич]. – К.: ІПТО НАПН України, 2010. – С. 47.

2. Душенко К.В. Большая книга афоризмов / К.В. Душенко. – 5-е изд., испр. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 1056 с.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [голов. ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Закон України “Про вищу освіту” // Законодавчі акти з питань освіти. – К., 2004.

5. Закон України “Про освіту” // Законодавчі акти з питань освіти. – К., 2004.

6. Закон України “Про професійно-технічну освіту” // Законодавчі акти з питань освіти. – К., 2004.

7. Кремень В.Г. Особистість у сучасній цивілізації: освітній контекст [Електронний ресурс] / В.Г. Кремень. – Режим доступу: [http://universitates.univer.kharkov.ua/arhiv/2009\\_1/kremen/kremen.html](http://universitates.univer.kharkov.ua/arhiv/2009_1/kremen/kremen.html).

8. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. – 2-ге вид. – К.: Знання, 2010. – 520 с.

9. Лисакова І.В. Формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів в процесі методичної підготовки: дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / І.В. Лисакова. – К., 2008. – 248 с.

10. Пряжников Н.С. Психология труда [Электронный ресурс] / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – Режим доступа: <http://www.myword.ru>.

11. Сущенко Т.И. Методическое обеспечение внутришкольного управления (пакет методических материалов и разработок по управлению школой) / Т.И. Сущенко. – Запорожье : Коммунар, 1992. – 48 с.

12. Сущенко Т.І. Концептуальні особливості формування професіоналізму майбутніх фахівців у контексті громадянськості / Т.І. Сущенко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / [за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО]. – Х. : ХПІ, 2008. – Вип. 2. – С. 37–43.

13. Сущенко Т.І. Формування ціннісного ставлення до свого здоров'я у суб'єктів педагогічного процесу / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – 2008. – Вип. 50.

## АНОТАЦІЇ

### **Агєєнко Т.А. Інноваційні технології сприймання мистецтва**

У статті висвітлено актуальні проблеми формування емоційно-естетичної культури молоді, розкрито універсальний механізм розвитку творчого потенціалу та мислення особистості. Аргументовано значення інтегративної технології сприймання художніх творів.

Ключові слова: поліхудожній культурний простір, мистецтво, інтеграція, сприймання, ціннісні орієнтації особистості.

### **Ажиппо О.Ю. Ресурсний підхід як теоретична основа організації освітнього процесу**

У статті проаналізовано ресурсний підхід і його роль в організації освітнього процесу. Розглянуто основні принципи, які визначають вимоги до організації освітнього процесу, що висуваються ресурсним підходом. Детально розкрито умови для найефективнішого використання і якнайповнішого розвитку індивідуальних ресурсів кожного учня в комфортних умовах, що сприяє розвитку його індивідуальності в цілому.

Ключові слова: ресурсний підхід, організація освітнього процесу, індивідуальні особливості, індивідуальність.

### **Алексєєва Г.М. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування компетентності майбутнього соціального педагога**

У статті розглянуто сутність, структуру ІКТ-компетентності майбутнього соціального педагога, основні напрями його професійної підготовки.

Ключові слова: ІКТ-компетентність, засоби формування ІКТ-компетентності, види інформаційної діяльності, програма підготовки.

### **Алфімов Д.В. Виховання лідерських якостей учнів 1–11-х класів через додаткову освіту**

У статті представлено процес виховання лідерських якостей школярів у системі додаткової освіти.

Ключові слова: виховання лідерських якостей школярів, додаткова освіта.

### **Анісімова А.О. Модульна організація процесу формування граматичних навичок говоріння на аудиторних заняттях з практики усного та писемного мовлення (німецька мова як друга іноземна після англійської)**

Стаття присвячена розгляду проблеми модульної організації процесу формування граматичних навичок говоріння на аудиторних заняттях з другої іноземної мови (німецька мова після англійської). Детально описано кожний етап формування граматичної навички. Наведено приклади вправ, які є необхідними для виконання на орієнтовно-підготовчому, стереотипно-ситуативному та варіативно-ситуативному етапах, враховуючи специфіку навчання другої іноземної мови.

Ключові слова: граматична навичка, друга іноземна мова, етап, зіставлення, модульна організація навчання, перша іноземна мова, переклад.

### **Ануфрієва О.Ф. Суть професійної самореалізації майбутніх інженерів як педагогічна проблема**

У статті розкрито суть професійної самореалізації майбутніх інженерів як педагогічної проблеми. До актуальних питань віднесено орієнтування мотиваційно-ціннісної сфери студентів на максимально повне розкриття внутрішнього потенціалу в процесі оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками.

Ключові слова: професійна самореалізація, мотивація, майбутні інженери, компетентність.

### **Батищева М.Р. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до індивідуалізації занять з оздоровчої гімнастики та фітнесу з дівчатами-старшокласницями**

У статті розглянуто проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до проведення індивідуальних занять з оздоровчої гімнастики та фітнесу з дівчатами-старшокласницями як складової спеціальної педагогічної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури, оздоровча гімнастика та фітнес з дівчатами-старшокласницями, педагогічні умови підготовки, індивідуальні заняття.

### **Беззубкіна О.О. Проблеми обдарованих дітей**

У статті розглянуто проблему обдарованих дітей у сім'ї та суспільстві. Проаналізовано дослідження зарубіжних педагогів і психологів. Подано поради для вчителів та батьків обдарованих дітей.

Ключові слова: обдарована дитина, сім'я, вчитель.

### **Безлюдний Р.О. Соціально-педагогічна підтримка дітей з особливими потребами в США (історичний аспект)**

У статті розглянуто історію виникнення соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами в США. Висвітлено основні напрями, завдання та підходи до підтримки осіб з особливими потребами, а також подано характеристику освітніх проєктів і програм, до яких залучені діти з особливими потребами.

Ключові слова: соціальна підтримка, діти з особливими потребами, соціальні служби, програми, проєкти.

### **Белозьорова Н.О. Витоки становлення концепції початкової освіти України другої половини XIX – початку XX ст.**

У статті висвітлено розвиток початкової освіти Східноукраїнського регіону другої половини XIX – початку XX ст. Визначено особливості навчально-виховного процесу початкових шкіл, а також методи початкової освіти, встановлено прогресивні методики навчання. Наведено основні чинники, що сприяли розвитку освіти, зокрема початкової, у зазначеному регіоні.

Ключові слова: початкова освіта, Східноукраїнський регіон, українське шкільництво.

### **Бельмаз Я.М. Основні напрями роботи викладачів вищої школи в США та Великій Британії**

У статті розглянуто основні напрями діяльності викладачів вищої школи у Великій Британії та США. Основну увагу зосереджено на співвідношенні викладання й наукового дослідження.

Ключові слова: викладач вищої школи, викладання, наукове дослідження.

### **Бескорса О.С. Внутрішні й зовнішні фактори формування стилю навчальної діяльності старшокласників**

У статті подано огляд внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на процес формування стилю навчальної діяльності учнів. Охарактеризовано різні рівні знань, умінь і навичок старшокласників, які відіграють першочергову роль у формуванні навчального стилю. Розглянуто досвід західних дослідників із цієї проблеми, які відзначають важливість таких факторів, як: конкретність-абстрактність, послідовність-випадковість. Особливу увагу з-поміж зовнішніх факторів приділено стилю педагогічної діяльності, що справляє значний вплив на весь процес навчання учнів у школі.

Ключові слова: внутрішній фактор, зовнішній фактор, стиль навчальної діяльності, індивідуальні особливості учнів, стиль педагогічної діяльності.

### **Бессараб А.О. Теоретико-методологічні основи підготовки передмови до навчального видання**

У статті розкрито теоретико-методологічні основи підготовки передмови до навчального видання.

Ключові слова: навчальне видання, педагог, передмова.

### **Беляєв С.Б. Технологіко-педагогічний аспект підготовки майбутніх учителів**

У статті розглянуто питання реформування професійної підготовки у ВНЗ педагогічного профілю. Провідною є думка про необхідність створення забезпечення формування у студентів готовності до використання сучасних освітніх технологій та інноваційної діяльності. Окреслено практичні шляхи оновлення змісту освіти майбутніх учителів.

Ключові слова: професійна підготовка, технологічний підхід, інноваційна педагогічна діяльність.

### **Білостоцька О. Науково-дослідницька компетенція викладачів вищих педагогічних навчальних закладів**

У статті на основі аналізу науково-методичної літератури визначено сутність та зміст поняття “науково-дослідницька компетентність викладача”. Систематизовано компоненти професійної компетентності.

Ключові слова: науково-дослідна робота, компетенція.

**Боцюра О.А. Дослідження структурних характеристик потреб самоосвітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів**

Статтю присвячено актуальним питанням вивчення проблем самоосвітньої діяльності студентів. Розкрито сутність поняття “самоосвіта” та його різноманітні трактування, розглянуто основні характеристики самоосвітньої діяльності. Визначено структуру потреб у самоосвітній діяльності. Наведено результати зрізу потреб студентів сучасних вищих навчальних закладів щодо самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: вища освіта, потреба, самоосвітня діяльність.

**Бочарова О.А. Діяльність фондів з підтримки обдарованих дітей у Польщі**

У статті висвітлено діяльність польських фондів та фондаций, що надають фінансову й освітню підтримку обдарованим учням.

Ключові слова: діяльність, обдарованість, підтримка, талант, фонд,

**Боярська-Хоменко А.В. Етапи становлення й розвитку вищої математичної освіти в Україні у ХІХ – на початку ХХ ст.**

У статті узагальнено політичне, економічне й загальнокультурне становище країни, розкрито основні тенденції розвитку вищої математичної освіти в університетах України ХІХ – поч. ХХ ст.

Ключові слова: вища математична освіта, навчання математики, якість освіти.

**Буданова Л.Г., Торяник Л.А. Діагностика якості знань студентів немовних ВНЗ у процесі вивчення іноземних мов**

У статті розглянуто питання ефективності тестування як оптимальної форми діагностики навчальних досягнень студентів у процесі вивчення іноземних мов.

Ключові слова: знання студентів, діагностика, вивчення іноземних мов.

**Бучківська Г.В., Греськова В.В. Потенціал використання ідей А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського в професійній підготовці майбутніх учителів**

У статті на основі аналізу історико-педагогічних джерел та методичної літератури розкрито потенціал використання досвіду персоналій української педагогіки в системі професійної підготовки вчителів, класних керівників до вирішення проблем колективного обговорення вчинків учнів.

Ключові слова: А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, особистісно орієнтований підхід, виховання, колектив, особистість.

**Глазкова І.Я. Проблема бар’єрів у сучасній педагогічній науці**

Статтю присвячено проблемі бар’єрів у педагогічній науці. Єдиної класифікації бар’єрів не існує як такої, оскільки кожен учений, аналізуючи ту чи іншу проблему, відзначає в ній наявність “внутрішніх перешкод”, “перепон”, тобто бар’єрів. Залежно від ситуації вчені виділяють специфічні бар’єри, спільним для яких є те, що вони є перешкодою на шляху виконання певної діяльності або дій і найпоширенішою причиною внутрішніх

конфліктів. У межах педагогічної науки доцільно класифікувати бар'єри на: зовнішні й внутрішні; бар'єри педагогічної діяльності; бар'єри навчальної діяльності; бар'єри спілкування.

Ключові слова: класифікація, бар'єр, перешкода, педагогічна діяльність.

### **Гурова Т.Ю. Зміст і значення виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору**

У статті розглянуто зміст і значення виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору.

Ключові слова: толерантність, толерантність молодшого школяра, зміст толерантності, полікультурний освітній простір.

### **Гусельникова С.В. Про сучасний стан розробленості проблеми змісту підручника з іноземної мови за професійним спрямуванням (для спеціальності 6.020207 “Дизайн”)**

У статті проаналізовано стан розробленості проблеми змісту підручника з іноземної мови за професійним спрямуванням, а саме для спеціальності 6.020207 “Дизайн”, з метою підготовки майбутніх фахівців до професійного іншомовного спілкування відповідно до їх професійних комунікативних міжкультурних потреб на базі вищих навчальних закладів. Визначено основні принципи відповідності підручника з іноземної мови за професійним спрямуванням для студентів спеціальності 6.020207 “Дизайн”, аспекти його змісту та тематичне наповнення.

Ключові слова: іншомовне спілкування, підручник з іноземної мови, зміст підручника з іноземної мови за професійним спрямуванням.

### **Дюжикова Т.М. Структура та програма спецкурсу “Соціально-професійне самовизначення учнів”**

У статті запропоновано структурно-логічну схему й програму спецкурсу, реалізація якого в процесі навчання учнів допоможе майбутнім учителям надавати якісну допомогу сучасній молоді в соціально-професійному самовизначенні.

Ключові слова: структура курсу, структурно-логічна схема, соціально-професійне самовизначення, професіоналізація, готовність учнів.

### **Дяченко М.Д. Розвиток конкурентоспроможності майбутніх журналістів у контексті формування творчої індивідуальності**

У статті здійснено спробу розкрити сутність поняття “конкурентоспроможність журналіста”; висвітлено наукові погляди на конкурентоспроможність як на професійну ознаку фахівця в умовах ринкових відносин; доведено важливість і необхідність формування конкурентоспроможності майбутнього журналіста в процесі професійної освіти.

Ключові слова: журналіст, конкурентоспроможність, професійна освіта, розвиток, самовдосконалення, самореалізація, творча індивідуальність, творчість.

**Жерновникова О. Характеристика самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу**

У статті уточнено поняття “самостійна навчальна діяльність студентів – майбутніх медичних працівників”, критерії й показники самостійної навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: самостійна навчальна діяльність, студенти медичного коледжу.

**Зайковська С.В. Психолого-педагогічна підтримка особистісного розвитку студентів як невід’ємна частина процесу формування впевненості в собі**

У статті проаналізовано існуючі погляди сучасних науковців на психолого-педагогічну підтримку особистісного розвитку студентів як невід’ємну частину процесу формування впевненості в собі.

Ключові слова: психолого-педагогічна підтримка, впевненість у собі, особистісний розвиток.

**Залізняк А.М. Словесна гра як засіб розвитку мовлення дошкільників**

У статті предметом розгляду є важливий чинник мовного розвитку дошкільника – словесна гра. Здійснено аналіз наукових джерел, що містять відомості щодо словесної гри. Висвітлено сутність понять: “гра”, “словесна гра”. Розглянуто класифікацію дитячих ігор. Розкрито різноманітні мисленнєві завдання в словесних іграх. Охарактеризовано структурні компоненти словесної гри. Автор пропонує проводити словесні ігри в дошкільному навчальному закладі на заняттях з розвитку мови, художньої літератури.

Ключові слова: гра, словесна гра, мовний розвиток, мисленнєві завдання, дошкільник, дитина.

**Ігнат'єва А.І. Проблеми професійної підготовки в спадщині Я.П. Ряппо**

У статті подано критичний аналіз поглядів і пропозицій організатора української системи професійної освіти 1920–1930 рр. Доведено, що Я.П. Ряппо виступав за обов’язковий тісний зв’язок теоретичної та практичної професійної підготовки, пропонував обирати претендентів для продовження навчання лише з тих студентів, які за період навчання досягли конкретних результатів, мали позитивні відгуки з місця проходження практики й стажування. Визначено прогностичні тенденції використання спадщини Я.П. Ряппо в сучасних умовах.

Ключові слова: Я.П. Ряппо, професійна освіта, стажування, практика, студент, наука.

**Кін О.М. Роль вітчизняних університетів ХІХ ст. у розвитку студентського суспільного руху**

Розглянуто окремі аспекти колегіальності університетів як складової його розвитку відповідно до вимог суспільства та прогресу науки. Визначено умови та ознаки колегіальності й автономії в науково-педагогічній



думці досліджуваного періоду. Показано вплив університетів на формування й розвиток студентського руху.

Ключові слова: колегіальність, автономія, університет, студентський суспільний рух.

### **Кісенко О.О. Структура та зміст поняття “психологічна культура майбутнього соціального працівника”**

Статтю присвячено проблемі визначення структури й змісту поняття “психологічна культура майбутнього соціального працівника”. Проаналізовано різні підходи до визначення структури та змісту поняття “психологічна культура”.

Ключові слова: психологічна культура, структура та зміст психологічної культури, майбутній соціальний працівник.

### **Козловський Ю. Проблема оптимізації системи наукової діяльності вищого навчального закладу**

У статті запропоновано методи оптимізації системи наукової діяльності вищого навчального закладу. Описано структуру системи наукової діяльності та введено критерії її оцінювання. Розкрито основні етапи побудови моделі наукової діяльності, що дає змогу наближено описати систему та спрогнозувати розвиток наукової складової вищого навчального закладу.

Ключові слова: наукова діяльність, вищий навчальний заклад, система, оптимізація системи.

### **Колесник І.О. Значення методичної роботи в підвищенні професійної майстерності вчителя початкових класів**

У статті розкрито сутність, завдання, зміст і принципи науково-методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі; висвітлено форми її організації та способи вивчення, узагальнення й упровадження передового педагогічного досвіду.

Ключові слова: методична робота, професійна майстерність, учитель початкових класів.

### **Комогорова М.І. Система тренувальних завдань та вправ, яка забезпечує міцність знань у процесі навчання підлітків**

У статті розглянуто систему тренувальних завдань і вправ, яка забезпечує міцність знань у процесі навчання підлітків загальноосвітньої школи з погляду її зовнішніх властивостей.

Ключові слова: система, завдання, вправа, міцність знань, підлітки, навчання.

### **Кондратова Л.Г. Підвищення професійної компетентності керівника виховного процесу через опанування основ проектної технології в процесі підвищення кваліфікації**

У статті розглянуто складові професійної компетентності керівників виховного процесу, основні сучасні андрагогічні тенденції післядипломної

педагогічної освіти та переваги застосування проектної технології в процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Ключові слова: компетентність, андрагогіка, проектна технологія, післядипломна педагогічна освіта.

### **Коробчук Л.І. Формування екологічного світогляду майбутніх фахівців машинобудівного профілю**

У статті розглянуто екологічне виховання, екологічну культуру та екологічну освіту. Розкрито питання формування екологічного світогляду особистості. Обґрунтовано сучасні підходи до проблеми підготовки та впливу багатоаспектних чинників на формування майбутніх спеціалістів машинобудівного профілю. Визначено вплив різнопланових екологічних чинників на формування світоглядної орієнтації сучасного майбутнього фахівця машинобудівного профілю, який навчається у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: екологічний світогляд, екологізація науки, екологічна освіта, екологічна культура, майбутні фахівці машинобудівного профілю, екологічна політика, антропогенний вплив, сфера розуму, середовище існування, природне середовище.

### **Кульчицька Я. Unschooling (розшколювання) як одна з нових освітніх систем для навчання обдарованих дітей у Канаді**

У статті розглянуто проблему індивідуалізації навчання обдарованих дітей Канади. Проаналізовано одну з нових освітніх систем для навчання обдарованих дітей у Канаді – систему Unschooling (розшколювання).

Ключові слова: обдаровані діти, індивідуальний підхід, освітня система, Unschooling (розшколювання).

### **Курінна А. Робота зі словом у контексті формування комунікативного потенціалу особистості: соціокультурний вимір**

У статті розкрито основи роботи зі словом у контексті формування комунікативного потенціалу особистості в соціокультурному вимірі.

Ключові слова: робота зі словом, комунікативний потенціал, соціокультурний вимір.

### **Малецька І.В. Країнознавчий аспект викладання зарубіжної літератури в процесі розвитку творчих здібностей майбутніх учителів**

У статті обґрунтовано шляхи розвитку творчих здібностей студентів-словесників через удосконалення комплексу їх знань і навичок з підготовки до викладання зарубіжної літератури. Запропоновано методи вирішення цього завдання шляхом додаткової творчої обробки інформації про культуру країн авторів.

Ключові слова: творче мислення, зарубіжна література, творчі здібності.

### **Матузова І.Г. Стан організації екологічного виховання старшокласників у Донецькому регіоні в умовах загальноосвітньої школи**

У статті розглянуто стан організації екологічного виховання старшокласників у Донецькому регіоні в умовах загальноосвітніх шкіл. Зокрема, висвітлено результати детального аналізу загальноосвітніх програм природни-

чо-гуманітарного циклу та розглянуто перспективи використання засобів профільного навчання (профільних спецкурсів природничого спрямування) для формування й розвитку екологічної вихованості старшокласників.

Ключові слова: екологічне виховання, загальноосвітня школа, старшокласники.

### **Одайський С.І. Модель управління навчально-виробничим процесом професійно-технічного навчального закладу при впровадженні державних стандартів підготовки робітників**

У статті науково обґрунтовано модель управління навчально-виробничим процесом професійно-технічного навчального закладу при впровадженні державних стандартів підготовки робітників; здійснено системно-структурний аналіз компонентів моделі; розкрито їх змістові характеристики й визначено шляхи впровадження моделі в закладах професійно-технічної освіти.

Ключові слова: метод моделювання, принципи моделювання, системний підхід до моделювання, модель управління навчально-виробничим процесом професійно-технічного навчального закладу при впровадженні державних стандартів підготовки робітників, компоненти моделі, шляхи впровадження моделі.

### **Паламарчук О.Ф. Особливості вищої освіти у сфері туризму Франції**

У статті розкрито особливості вищої освіти туризму у Франції. Проаналізовано позитивні та негативні моменти організації вищої туристичної освіти Франції, її структуру й зміст. Розглянуто різні освітні реформи з галузі туризму у Франції.

Ключові слова: туризм, Франція, школи, університети, освітні реформи.

### **Паласевич І. Основні підходи до естетичного виховання підлітків у позакласній виховній роботі сучасної школи**

У статті розкрито основні підходи до проблеми естетичного виховання підлітків у зв'язку з переоцінкою суспільством ціннісних орієнтацій. Серед основних підходів естетичного виховання підлітків у сучасній школі визначено: надання можливості підлітку права вибору; створення комфортного соціуму для сприймання прекрасного; врахування вікових аспектів розвитку підлітка; упровадження результативних форм, технологій організації естетичного виховання в позакласній виховній роботі сучасної ЗОШ; пошук здібних, творчих підлітків і їхня мотивація; оцінювання естетичного рівня вихованості підлітка за результатами його діяльності.

Ключові слова: підлітки, естетичне виховання, естетична культура, форми естетичного виховання.

### **Перетяга Л.Є. Формування культури професійного голосу майбутніх учителів у процесі професійної підготовки**

У статті розглянуто культуру професійного голосу майбутніх учителів як інтегроване, системне динамічне утворення особистості, яке зумовлює пок-

ращення мовленнєвого аспекту професійної підготовки. Запропоновано поглибити зміст навчальної дисципліни з основ педагогічної майстерності інформацією про можливості професійного голосу й використовувати потенціал вокалу на заняттях з фахових дисциплін музично-естетичного напрямку підготовки з метою формування культури професійного голосу майбутніх учителів.

Ключові слова: культура, професійний голос, майбутні вчителі, професійна підготовка.

#### **Підбуцька Н.В., Яскевич Ю. Розвиток креативності студента технічного вищого навчального закладу**

У статті подано визначення креативності, доведено необхідність її формування в майбутніх фахівців у контексті вимог сучасного ринку праці. Розкрито досвід упровадження інноваційних педагогічних технологій з метою розвитку творчої особи в НТУ “ХПІ”.

Ключові слова: креативність, майбутній інженер, педагогічні технології.

#### **Пінська О.Л. Професійне самовизначення студентів-першокурсників педагогічного ВНЗ**

У статті розкрито сутність і зміст професійного самовизначення та професійно-педагогічної спрямованості. Висвітлено критеріальні характеристики та рівневу класифікацію професійно-педагогічної спрямованості.

Ключові слова: професійний вибір, професійне самовизначення, професійні мотиви, професійно-педагогічна спрямованість, професійна самосвідомість.

#### **Пісоцька М.Е. Формування рефлексивних умінь студентів у процесі навчання**

У статті проаналізовано та узагальнено психолого-педагогічну літературу з питань визначення суті, механізму, типології рефлексії, видів рефлексивних умінь, способів організації навчального процесу з метою формування рефлексивних умінь.

Ключові слова: рефлексивні вміння, студент, навчання.

#### **Попов В.Д. Визначення суті ставлення особистості в психолого-педагогічній науці**

У статті на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень розкрито суть ставлення особистості як інтегральної системи її вибіркового свідомого зв'язків з різними сторонами об'єктивної дійсності, що впливають з усієї історії її розвитку та внутрішньо визначають її дії й переживання; розглянуто основні характеристики ставлення (інтегративність, системність зв'язків, наявність сенсу) та його види (потребнісне, емоційне, морально-правове).

Ключові слова: особистість, ставлення, моральне ставлення, моральне виховання, психолого-педагогічна наука.

#### **Приходченко К.І. Духовно-ментальний аспект формування молоді**

У статті порушено проблему формування українського духовно-ментального формування молоді. Розглянуто історію питання на засадах

православної моралі. Зроблено акцент на сучасних традиціях морально-духовного виховання.

Ключові слова: розвиток українського етносу, світоглядні функції релігії, проблеми релігійного виховання, питання християнського виховання, виховання на засадах православної моралі.

#### **Приходько Г.І. Оригінальна система фізичного виховання учнівської молоді А.Г. Готалова-Готліба (початок ХХ ст.)**

У статті розглянуто оригінальну систему фізичного виховання, створену А.Г. Готаловим-Готлібом на початку ХХ ст. Система ґрунтувалася на гуманістичній меті, принципах і методах, комплексі організаційних форм (урок гімнастики, рухливі перерви, гімнастичний гурток і свята) і засобів (сокільська гімнастика, ігри, праця, водні види спорту), гармонізації зовнішніх (природа й клімат) і внутрішніх умов (режим навчального дня, матеріальна база, підбір кадрів).

Ключові слова: гімназія, педагогічна система, фізичне виховання, А.Г. Готалов-Готліб.

#### **Пучков І.Р. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі педагогічних університетів**

У статті визначено суть поняття “мультимедійні технології”. Доведено доцільність їх використання у професійній підготовці майбутніх учителів. Проаналізовано можливості використання цих технологій у навчальному процесі педагогічних університетів.

Ключові слова: мультимедійні технології, професійна підготовка, педагогічні університети, майбутні вчителі.

#### **Ревенко І.В. Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури**

У статті проаналізовано проблему компетентнісного підходу в професійній освіті. Визначено сутність та структуру художньо-естетичної компетентності вчителя, обґрунтовано її значення для розвитку професійної культури майбутнього вчителя.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, художньо-естетична компетентність, професійна культура.

#### **Ревіна Д. Г.Ф. Квітка-Основ'яненко – “душа” Харківського інституту шляхетних дівчат**

У статті проаналізовано внесок видатного українського письменника та громадського діяча Г.Ф. Квітки-Основ'яненка в започаткування та діяльність Харківського інституту шляхетних дівчат. На основі аналізу історико-педагогічної літератури досліджено події перших років існування Інституту.

Ключові слова: Г.Ф. Квітка-Основ'яненко, жіноча освіта, дворянська Спілка благодійності, Харківський інститут шляхетних дівчат.

**Сущенко Л.О. Науково-дослідна діяльність як фактор професійного розвитку майбутнього фахівця**

У статті розглянуто питання, пов'язані з науково-дослідною діяльністю студентів, розкрито дослідницькі вміння студентів та подано їхню характеристику.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність, наукова робота, науково-дослідницька компетенція.

**Сущенко Т.І. Системно-цільове управління позашкільними закладами, позашкільним педагогічним процесом**

На основі аналізу й узагальнення перспективного досвіду подано концептуальні підходи до управління позашкільними закладами й позашкільним педагогічним процесом в умовах пріоритету особистості.

Ключові слова: позашкільний заклад, позашкільний педагогічний процес, системно-цільове управління.

**Таран І.В. Сутність професійної підготовки майбутнього вчителя**

У статті розкрито сутність професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель.

**Ткаченко К. Місце та структура естетичної підготовки в професійній освіті майбутнього вчителя початкової школи**

У статті визначено поняття естетичної підготовки, її місце в професійній освіті майбутнього вчителя, охарактеризовано та структуровано компоненти естетичної підготовки, їх взаємозв'язок та вплив один на одного та на загальну підготовку вчителя-початківця.

Ключові слова: естетика, естетична підготовка, компоненти естетичної підготовки.

**Умрихіна О.С. Спілкування з мистецтвом як засіб духовного розвитку учнів**

У статті висвітлено функції мистецької освіти, проблеми художнього пізнання, втілення в процес навчання гуманітарної парадигми, забезпечення національної основи навчання завдяки творам мистецтва на уроках художньої культури, а також питання досягнення цілісності навчального процесу щодо розвитку духовної особистості учня, його культуровідповідності й естетичної спрямованості. Розглянуто питання духовних цінностей у контексті навчання.

Ключові слова: мистецтво, мистецька освіта, духовність, духовний розвиток, духовна культура особистості.

**Хоменко В.В. Загальні тенденції класифікації технічних засобів навчання**

У статті на основі аналізу праць педагогів-дослідників подано класифікації технічних засобів навчання, виявлено їх зміни в історичному аспекті. Проаналізовано характер та інтенсивність застосування технічних засобів навчання в педагогічному процесі.

Ключові слова: технічні засоби навчання, класифікація, навчально-виховний процес.

### **Черемісова І. Фізичне виховання в процесі формування в студентів здорового способу життя**

У статті розглянуто позитивне ставлення до фізичного виховання як важливого елемента організації й ведення здорового способу життя. У вищій школі необхідно залучати студентів до занять фізичними вправами та формувати в них здоровий спосіб життя, визначити нові напрями підготовки майбутніх фахівців до формування здорового способу життя, що мають стати однією з найважливіших сфер діяльності вищих навчальних закладів освіти.

Ключові слова: фізичне виховання, фізична культура, здоров'я, здоровий спосіб життя.

### **Черепєхіна О.А. Особистість педагога як ресурсний компонент формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ**

У статті проаналізовано потенціал особистості педагога в процесі формування професіоналізму психологів у ВНЗ. Обґрунтовано необхідність урахування ресурсу особистості викладача в цьому процесі.

Ключові слова: формування професіоналізму, особистість викладача, педагог, професійна підготовка психологів у ВНЗ, професіоналізм психолога.

### **Черкашин А.І. Зарубіжний досвід виховання особистості працівника правоохоронних органів**

У статті проаналізовано соціально-економічні, політико-правові, психолого-педагогічні, духовно-ідеологічні засади формування сучасних концепцій виховання працівників поліції. Визначено, що в наукових дослідженнях не набула відображення проблема організації професійно орієнтованого виховання працівників поліції як у практичних підрозділах, так і в навчальних закладах органів внутрішніх справ.

Ключові слова: виховна робота, концепції виховання, соціально-педагогічні технології, поліцейські, працівники органів внутрішніх справ.

### **Черкашина О.О. Досвід підвищення рівня навчально-методичної роботи в системі професійної освіти (60–70 р. ХХ ст.)**

У статті розкрито досвід, визначено та схарактеризовано напрями (навчальні, виховні, виробничі) підвищення рівня навчально-методичної роботи в системі професійної освіти 60–70-х рр. ХХ ст. На основі аналізу документів офіційного характеру виявлено специфіку навчально-методичної роботи, підкреслено фактори-умови, які впливали на її рівень і зміст, форми та методи.

Ключові слова: досвід, напрями, рівень, навчально-методична робота, зміст і форми, професійна освіта, учні профтехучилищ.

**Штанова В.Є. Експериментальне дослідження професійних якостей молодого керівника школи**

У статті розглянуто основні функції управління та сфери діяльності керівника школи, визначено групи професійних якостей, які є складовою цих сфер, що забезпечують реалізацію виділених функцій, умов і засобів їх розвитку. Розглянуто результати формульованого експерименту.

Ключові слова: професійні якості, сфери діяльності керівника, умови та засоби розвитку професійних якостей, функції управління.



## АННОТАЦИИ

### **Агеенко Т.А. Инновационные технологии восприятия искусства**

В статье освещаются актуальные проблемы формирования эмоционально-эстетической культуры молодежи, раскрывается универсальный механизм развития творческого потенциала и мышления личности. Аргументируется значение интегрированной технологии восприятия художественных произведений.

Ключевые слова: полихудожественное культурное пространство, искусство, интеграция, восприятие, ценностные ориентации личности.

### **Ажиппо А.Ю. Ресурсный подход как теоретическая основа организации образовательного процесса**

В статье анализируется ресурсный подход и его роль в организации образовательного процесса. Рассматриваются основные принципы, определяющие требования к организации образовательного процесса, выдвигаемые ресурсным подходом. Детально раскрываются условия для наиболее эффективного использования и наиболее полного развития индивидуальных ресурсов каждого ученика в комфортных условиях, что способствует развитию его индивидуальности в целом.

Ключевые слова: ресурсный подход, организация образовательного процесса, индивидуальные особенности, индивидуальность.

### **Алексеева А.Н. Информационно-коммуникационные технологии как способ формирования компетентностей будущего социального педагога**

В статье рассматривается сущность, структура ИКТ-компетентности будущего социального педагога, основные направления его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, средства формирования ИКТ-компетентности, виды информационной деятельности, программа подготовки.

### **Алфимов Д.В. Воспитание лидерских качеств учеников 1–11-х классов через дополнительное образование**

В статье представлен процесс воспитания лидерских качеств школьников в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: воспитание лидерских качеств школьников, дополнительное образование.

### **Анисимова А.О. Модульная организация процесса формирования грамматических навыков говорения на аудиторных занятиях по практике устной и письменной речи (немецкий язык как второй иностранный после английского)**

В статье рассматривается проблема модульной организации процесса формирования грамматических навыков говорения на аудиторных занятиях по второму иностранному языку (немецкий язык после английского). Ав-

тор статьи детально описывает каждый этап формирования грамматического навыка, приводит примеры упражнений для каждого из этапов, учитывая специфику обучения второму иностранному языку.

Ключевые слова: второй иностранный язык, грамматический навык, модульная организация обучения, первый иностранный язык, перевод, сопоставление, этап.

### **Ануфриева О.Ф. Сущность профессиональной самореализации будущих инженеров как педагогическая проблема**

В статье раскрывается сущность профессиональной самореализации будущих инженеров как педагогической проблемы. К актуальным вопросам отнесены ориентирование мотивационно-ценностной сферы студентов для максимально полного раскрытия внутреннего потенциала в процессе овладения профессиональными знаниями, умениями, навыками.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, мотивация, будущие инженеры, компетентность.

### **Батищева М.Р. Подготовка будущих учителей физической культуры к индивидуализации занятий по оздоровительной гимнастике и фитнесу с девочками-старшеклассницами**

В статье рассматриваются проблемы подготовки будущих учителей физической культуры к проведению индивидуальных занятий оздоровительной гимнастикой и фитнесом с девушками-старшеклассницами как составляющей специальной педагогической подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущего учителя физической культуры, оздоровительная гимнастика и фитнес с девушками-старшеклассницами, педагогические условия подготовки, индивидуальные занятия.

### **Беззубкина О.О. Проблемы одаренных детей**

В статье рассматривается проблема одаренных детей в семье и обществе. Приводится анализ исследований зарубежных психологов и педагогов. Даются советы для учителей и родителей одаренных детей.

Ключевые слова: одаренный ребенок, семья, учитель.

### **Безлюдный Р.О. Социально-педагогическая поддержка детей с особыми потребностями в США (исторический аспект)**

В статье рассматривается история возникновения социально-педагогической поддержки детей с особыми потребностями в США. Показаны основные направления, задачи и подходы к поддержке людей с ограниченными возможностями, а также дана характеристика образовательных программ и проектов, в которых принимают участие дети с особыми потребностями.

Ключевые слова: социальная поддержка, дети с особыми потребностями, социальные службы, программы, проекты.

**Белозерова Н.О. Истоки становления концепции начального образования Украины второй половины XIX – начала XX в.**

В статье отражено развитие начального образования Восточноукраинского региона во второй половине XIX – начале XX в. Определены особенности учебно-воспитательного процесса начальных школ, а также методы обучения, установлены наиболее прогрессивные методики обучения. Выявлены основные факторы, которые способствовали развитию образования в начальной школе исследуемого региона.

Ключевые слова: начальное образование, Восточноукраинский регион, украинские школы.

**Белостоцкая О. Научно-исследовательская компетенция преподавателей высших педагогических учебных заведений**

В статье на основе анализа научно-методической литературы определены сущность и содержание понятия “научно-исследовательская компетентность преподавателя”. Систематизированы компоненты профессиональной компетентности.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, компетенция.

**Бельмаз Я.Н. Основные направления работы преподавателя высшей школы в Великобритании и США**

В статье рассмотрены основные направления деятельности преподавателей высшей школы в Великобритании и США. Основное внимание сосредоточено на соотношении преподавания и научного исследования.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, преподавание, научное исследование.

**Беляев С.Б. Технологический педагогический аспект подготовки будущих учителей**

В статье рассматриваются вопросы реформирования профессиональной подготовки в вузе педагогического профиля. Ведущей является идея необходимости обеспечения формирования у студентов готовности к использованию современных образовательных технологий и инновационной деятельности. Описываются практические пути обновления содержания образования будущих учителей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, технологический подход, инновационная педагогическая деятельность.

**Бескорая Е.С. Внутренние и внешние факторы формирования стиля учебной деятельности старшеклассников**

В статье рассмотрены внешние и внутренние факторы, которые влияют на процесс формирования стиля учебной деятельности школьников. Охарактеризованы различные уровни знаний, умений и навыков учащихся, которые играют важную роль в формировании учебного стиля. Автор также учитывает опыт западных исследователей, которые отмечают важность таких факторов, как конкретность-абстрактность, последовательность-случайность. Особое внимание среди внешних факторов уделено стилю

педагогической деятельности, который имеет огромное влияние на весь процесс обучения в школе.

Ключевые слова: внешний фактор, внутренний фактор, стиль учебной деятельности, индивидуальные особенности учащихся, стиль педагогической деятельности.

#### **Бессараб А.А. Теоретико-методологические основы подготовки предисловия к учебному изданию**

В статье раскрыты теоретико-методологические основы подготовки предисловия к учебному изданию.

Ключевые слова: учебное издание, педагог, предисловие.

#### **Боцюра О.А. Исследование структурных характеристик потребностей самообразовательной деятельности студентов высших учебных заведений**

Статья посвящена актуальным вопросам изучения проблем самообразовательной деятельности студентов. Раскрывается сущность понятия “самообразование”, рассматриваются разные подходы к определению этого понятия. Даются основные характеристики самообразовательной деятельности. Определяется структура потребностей в самообразовательной деятельности. Приводятся результаты среза потребностей в самообразовательной деятельности студентов современного высшего учебного заведения.

Ключевые слова: высшее образование, потребность, самообразовательная деятельность.

#### **Бочарова О.А. Деятельность фондов по поддержке одаренных детей в Польше**

В статье рассматривается работа польских фондов и фондов, которые оказывают материальную и образовательную поддержку одаренным детям.

Ключевые слова: деятельность, одаренность, поддержка, талант, фонд.

#### **Боярская-Хоменко А.В. Этапы становления и развития высшего математического образования в Украине в XIX – в начале XX в.**

В статье обобщено политическое, экономическое и общекультурное положение страны, раскрыты основные тенденции развития высшего математического образования в университетах Украины XIX – нач. XX в.

Ключевые слова: высшее математическое образование, обучение математике, качество образования.

#### **Буданова Л.Г., Торяник Л.А. Диагностика качества знаний студентов неязыковых вузов в процессе изучения иностранных языков**

В статье рассматривается вопрос эффективности тестирования как оптимальной формы диагностики учебных достижений студентов в процессе изучения иностранных языков.

Ключевые слова: знания студентов, диагностика, изучение иностранных языков.

**Бучковская Г.В., Греськова В.В. Потенциал использования идей А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского в профессиональной подготовке будущих учителей**

В статье на основе анализа историко-педагогических источников и методической литературы раскрывается потенциал использования опыта персоналий украинской педагогики в системе профессиональной подготовки учителей, классных руководителей к решению проблем коллективного обсуждения поступков учеников.

Ключевые слова: А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, личностно ориентированный подход, воспитание, коллектив, личность.

**Глазкова И.Я. Проблема барьеров в современной педагогической науке**

Статья посвящена проблеме барьеров в педагогической науке. Единой классификации барьеров не существует как таковой, поскольку каждый ученый, анализируя ту или иную проблему, отмечает в ней наличие “внутренних препятствий”, “преград”, то есть барьеров. В зависимости от ситуации ученые выделяют специфические барьеры, общим для которых есть то, что они являются препятствием на пути выполнения определенной деятельности или действий и наиболее частой причиной внутренних конфликтов. В пределах педагогической науки целесообразно классифицировать барьеры на: внешние и внутренние; барьеры педагогической деятельности; барьеры учебной деятельности; барьеры общения.

Ключевые слова: классификация, барьер, препятствие, педагогическая деятельность.

**Гурова Т.Ю. Содержание и значение воспитания толерантности младших школьников в условиях поликультурного образовательного пространства**

В статье рассматривается содержание и значение воспитания толерантности младших школьников в условиях поликультурной образовательной среды.

Ключевые слова: толерантность, толерантность младшего школьника, поликультурная образовательная среда, содержание толерантности.

**Гусельникова С.В. О современном состоянии разработанности проблемы содержания учебника по иностранному языку профессиональной направленности (для специальности 6.020207 “Дизайн”)**

В статье проанализирован уровень разработки проблемы содержания учебника по иностранному языку по специальности, а именно для специальности 6.020207 “Дизайн”, с целью подготовки будущих специалистов к профессиональному иноязычному общению в соответствии с их коммуникативными межкультурными потребностями на базе высших учебных заведений. Определены основные принципы соответствия учебника по иностранному языку по специальности для специальности 6.020207 “Дизайн”, аспекты его содержания и тематическое наполнение.

Ключевые слова: иноязычное общение, учебник по иностранному языку, содержание учебника по иностранному языку профессиональной направленности.

**Дюжикова Т.Н. Структура и программа спецкурса “Социально-профессиональное самоопределение учащихся”**

В статье предложены структурно-логическая схема и программа спецкурса, реализация которого в процессе обучения школьников поможет будущим учителям оказывать качественную помощь современной молодежи в социально-профессиональном самоопределении.

Ключевые слова: структура курса, структурно-логическая схема, социально-профессиональное самоопределение, профессионализация, готовность учащихся.

**Дяченко М.Д. Развитие конкурентоспособности будущих журналистов в контексте формирования творческой индивидуальности**

В статье осуществлена попытка раскрыть сущность понятия “конкурентоспособность журналиста”; освещены научные взгляды на конкурентоспособность как на профессиональное качество специалиста в условиях рыночных отношений; доказаны важность и необходимость формирования конкурентоспособности будущего журналиста в процессе профессионального образования.

Ключевые слова: журналист, конкурентоспособность, профессиональное образование, развитие, самосовершенствование, самореализация, творческая индивидуальность, творчество.

**Жерновникова О. Характеристика самостоятельной учебной деятельности студентов медицинского колледжа**

В статье рассматривается дефиниция “самостоятельная учебная деятельность студентов – будущих медицинских работников”, критерии и показатели самостоятельной учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: самостоятельная учебная деятельность, студенты медицинского колледжа.

**Зайковская С.В. Психолого-педагогическая поддержка личностного развития студентов как неотъемлемая часть процесса формирования уверенности в себе**

В статье проанализированы и обобщены существующие взгляды современных ученых на психолого-педагогическую поддержку личностного развития студентов как неотъемлемую часть процесса формирования уверенности в себе.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, уверенность в себе, личностное развитие.

### **Зализняк А.Н. Словесная игра как способ развития речи дошкольников**

В статье предметом рассмотрения является важный фактор речевого развития – словесная игра. Анализируются научные источники, содержащие сведения относительно словесной игры; понятия: “игра”, “словесная игра”; классификации детских игр. Раскрываются различные задачи мышления в словесных играх; структурные характеристики словесной игры. Предлагается проводить словесные игры в дошкольных учреждениях на занятиях по развитию речи, художественной литературе.

Ключевые слова: игра, словесная игра, развитие речи, мыслительные задания, дошкольник, ребенок.

### **Игнатьева А.И. Проблемы профессиональной подготовки в наследии Я.П. Ряппо**

В статье представлен критический анализ взглядов и предложений организатора украинской системы профессионального образования 1920–1930 гг. Я.П. Ряппо. Доказано, что Я.П. Ряппо выступал за тесную связь теоретической и практической профессиональной подготовки, предлагал выбирать претендентов для продолжения обучения и практической подготовки лишь тех студентов, которые за период обучения достигли конкретных результатов, имели положительные отзывы с места прохождения практики и стажировки. Выделены прогностические тенденции использования наследия Я.П. Ряппо в современных условиях.

Ключевые слова: Я.П. Ряппо, профессиональное образование, стажировка, практика, студент, наука.

### **Кин О.М. Роль отечественных университетов XIX в. в развитии студенческого общественного движения**

Рассмотрены отдельные аспекты коллегиальности как составляющей его развития в соответствии с требованиями общества и прогресса науки. Определены условия и признаки коллегиальности и автономии в научно-педагогической мысли исследуемого периода. Показано влияние университетов на формирование и развитие студенческого движения.

Ключевые слова: коллегиальность, автономия, университет, студенческое общественное движение.

### **Кисенко Е.А. Структура и содержание понятия “психологическая культура будущего социального работника”**

Статья посвящена проблеме определения структуры и содержания понятия “психологическая культура будущего социального работника”. Анализируются различные подходы к определению структуры и содержания понятия “психологическая культура”.

Ключевые слова: психологическая культура, структура и содержание психологической культуры, будущий социальный работник.

**Козловский Ю.М. Проблема оптимизации системы научной деятельности высшего учебного заведения**

В статье предложены методы оптимизации системы научной деятельности высшего учебного заведения. Описана структура системы научной деятельности и введены критерии ее оценки. Исследованы основные этапы построения модели научной деятельности, что позволяет приближенно описать систему и спрогнозировать развитие научной составляющей высшего учебного заведения.

Ключевые слова: научная деятельность, высшее учебное заведение, система, оптимизация системы.

**Колесник И.О. Значение методической работы в повышении профессионального мастерства учителя начальных классов**

В статье раскрываются сущность, задачи, содержание и принципы научно-методической работы в общеобразовательном учебном заведении; освещаются формы её организации, а также способы изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта.

Ключевые слова: методическая работа, профессиональное мастерство, учитель начальных классов.

**Комогорова М.И. Система тренировочных заданий и упражнений, обеспечивающая прочность знаний в процессе обучения подростков**

В статье рассматривается система тренировочных заданий и упражнений, которая обеспечивает прочность знаний в процессе обучения подростков общеобразовательной школы, с точки зрения присущих ей внешних свойств.

Ключевые слова: система, задания, упражнения, прочность знаний, подросток, обучение.

**Кондратова Л.Г. Повышение профессиональной компетентности руководителя воспитательного процесса через овладение основами проектной технологии в процессе повышения квалификации**

В статье рассматриваются составляющие профессиональной компетентности руководителей воспитательного процесса, основные современные тенденции последипломного педагогического образования и преимущества использования проектной технологии в процессе повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: компетентность, андрагогика, проектная технология, последипломное педагогическое образование.

**Коробчук Л.И. Формирование экологического мировоззрения будущих специалистов машиностроительного профиля**

В статье рассматривается экологическое воспитание, экологическая культура и экологическое образование. Раскрыты вопросы формирования экологического мировоззрения личности. Обоснованы современные подходы к проблеме подготовки и влияния многоаспектных факторов на фор-



мирование будущих специалистов машиностроительного профиля. Определяется влияние разноплановых экологических факторов на формирование мировоззренческой ориентации современного будущего специалиста машиностроительного профиля, который учится в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: экологическое мировоззрение, экологизация науки, экологическое образование, экологическая культура, будущие специалисты машиностроительного профиля, экологическая политика, антропогенное влияние, сфера ума, среда существования, естественная среда.

#### **Кульчицкая Я. Unschooling (вне школы) как одна из новых образовательных систем для обучения одаренных детей в Канаде**

В представленной статье рассматривается проблема индивидуализации обучения одаренных детей Канады. Анализируется одна из новых образовательных систем для обучения одаренных детей в Канаде – система Unschooling (вне школы).

Ключевые слова: одаренные дети, индивидуальный подход, образовательная система, Unschooling (вне школы).

#### **Курина А. Работа со словом в контексте формирования коммуникативного потенциала личности: социокультурное измерение**

В статье раскрываются основы работы со словом в контексте формирования коммуникативного потенциала личности в социокультурном измерении.

Ключевые слова: работа со словом, коммуникативный потенциал, социокультурное измерение.

#### **Малецкая И.В. Страноведческий аспект преподавания зарубежной литературы в процессе развития творческих способностей будущих учителей**

В статье обосновываются пути развития творческих способностей студентов-словесников через совершенствование комплекса их знаний и навыков по подготовке к преподаванию зарубежной литературы. Предлагаются методы решения этой задачи путем дополнительной творческой обработки информации о культуре стран авторов.

Ключевые слова: творческое мышление, зарубежная литература, творческие способности.

#### **Матузова И.Г. Состояние организации экологического воспитания старшеклассников в Донецком регионе в условиях общеобразовательной школы**

В статье рассмотрено состояние организации экологического воспитания старшеклассников в Донецком регионе в общеобразовательных школах. В частности, освещены результаты детального анализа общеобразовательных программ естественно-гуманитарного цикла и рассмотрены перспективы использования средств профильного обучения (профильных

спецкурсов естественно-гуманитарного цикла) для формирования и развития экологической воспитанности старшеклассников.

Ключевые слова: экологическое воспитание, общеобразовательная школа, старшеклассники.

### **Одайский С.И. Модель управления учебно-производственным процессом профессионально-технического учебного заведения при внедрении государственных стандартов подготовки работников**

В статье научно обосновано модель управления учебно-производственным процессом профессионально-технического учебного заведения при внедрении государственных стандартов подготовки рабочих; осуществлен системно-структурный анализ компонентов модели; раскрыты их смысловые характеристики и определены пути внедрения модели в заведениях профессионально-технического образования.

Ключевые слова: метод моделирования, принципы моделирования, системный подход к моделированию, модель управления учебно-производственным процессом профессионально-технического учебного заведения при внедрении государственных стандартов подготовки рабочих, компоненты модели, пути внедрения модели.

### **Паламарчук О.Ф. Особенности высшего образования в сфере туризма Франции**

В статье раскрываются особенности высшего туристического образования во Франции. Анализируются позитивные и негативные моменты организации высшего туристического образования Франции, его структура и содержание. Рассматриваются различные образовательные реформы в сфере туризма во Франции.

Ключевые слова: туризм, Франция, школы, университеты, образовательные реформы.

### **Паласевич И. Основные подходы к эстетическому воспитанию подростков во внеклассной воспитательной работе современной школы**

В статье раскрываются основные подходы к проблеме эстетического воспитания подростков в связи с переоценкой обществом ценностных ориентаций. Среди основных подходов эстетического воспитания подростков в современной школе определены следующие: предоставление возможности подростку права выбора; создание комфортного социума для восприятия прекрасного, учета вековых аспектов развития подростка, внедрения результативных форм, технологий организации эстетического воспитания во внеклассной воспитательной работе современной ЗОШ; поиск способных, творческих подростков и их мотивация; оценка эстетического уровня воспитанности подростка по результатам его деятельности.

Ключевые слова: подростки, эстетическое воспитание, эстетическая культура, формы эстетического воспитания.

### **Перетяга Л.Е. Формирование культуры профессионального голоса будущих учителей в процессе профессиональной подготовки**

В статье рассматривается культура профессионального голоса будущих учителей как интегрированное, системное, динамическое образование личности, которое обуславливает улучшение речевого аспекта профессиональной подготовки. Предлагается углубить содержание учебной дисциплины по основам педагогического мастерства информацией о возможностях профессионального голоса и использовать потенциал вокала на занятиях по предметным дисциплинам музыкально-эстетического направления подготовки с целью формирования культуры профессионального голоса будущих учителей.

Ключевые слова: культура, профессиональный голос, будущие учителя, профессиональная подготовка.

### **Пинская О.Л. Профессиональное самоопределение студентов-первокурсников педагогического вуза**

В статье раскрывается сущность и содержание профессионального самоопределения и профессионально-педагогической направленности. Освещаются критериальные характеристики и уровневая классификация профессионально-педагогической направленности.

Ключевые слова: профессиональный выбор, профессиональное самоопределение, профессиональные мотивы, профессионально-педагогическая направленность, профессиональное самосознание.

### **Писоцкая М.Е. Формирование рефлексивных умений студентов в процессе обучения**

В статье анализируется и обобщается психолого-педагогическая литература по вопросам определения сути, механизма, типологии рефлексии, видов рефлексивных умений, способов организации учебного процесса.

Ключевые слова: рефлексивные умения, студент, обучение.

### **Подбучкая Н.В., Яскевич Ю. Развитие креативности студента технического высшего учебного заведения**

В статье дано определение креативности, доказана необходимость ее формирования у будущих специалистов в контексте требований современного рынка труда. Раскрыт опыт внедрения инновационных педагогических технологий с целью развития творческой личности в НТУ “ХПИ”.

Ключевые слова: креативность, будущий инженер, педагогические технологии.

### **Попов В.Д. Определение сущности отношения личности в психолого-педагогической науке**

В статье на основе анализа психолого-педагогических исследований раскрывается сущность отношения личности как интегральной системы ее сознательных связей с разными сторонами объективной действительности, вытекающими из всей истории ее развития и внутренне определяющими ее действия и переживания; рассматриваются основные характеристики от-

ношения (интегративность, системность связей, наличие смысла) и его виды (потребностное, эмоциональное, морально-правовое).

Ключевые слова: личность, отношение, моральное отношение, моральное воспитание, психолого-педагогическая наука.

#### **Приходченко Е.И. Духовно-ментальный аспект формирования молодежи**

Статья поднимает проблему формирования украинского духовно-ментального аспекта формирования молодежи. Рассматривается история вопроса на основе православной морали. Делается акцент на современных традициях морально-духовного воспитания.

Ключевые слова: развитие украинского этноса, мировоззренческие функции религии, проблемы религиозного воспитания, вопросы христианского воспитания, воспитание на основе православной морали.

#### **Приходько А.И. Оригинальная система физического воспитания учащейся молодежи А.Г. Готалова-Готлиба (начало XX в.)**

В статье рассматривается оригинальная система физического воспитания, созданная А.Г. Готаловым-Готлибом в начале XX в. Система основывалась на гуманистической цели, принципах и методах, комплексе форм (урок гимнастики, подвижные перемены, гимнастический кружок и праздники) и средств (сокольская гимнастика, игры, труд, водные виды спорта), гармонизации внешних (природа и климат) и внутренних условий (режим учебного дня, материальная база, подбор кадров).

Ключевые слова: гимназия, педагогическая система, физическое воспитание, А.Г. Готалов-Готлиб.

#### **Пучков И.Р. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе педагогических университетов**

В статье определена сущность понятия “мультимедийные технологии”. Доказана целесообразность их использования в профессиональной подготовке будущих учителей, проанализированы возможности использования этих технологий в учебном процессе педагогических университетов.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, профессиональная подготовка, педагогические университеты, будущие учителя.

#### **Ревенко И.В. Художественно-эстетическая компетентность учителя как показатель его профессиональной культуры**

В статье анализируется проблема компетентностного подхода в профессиональном образовании. Определяются сущность и структура художественно-эстетической компетентности учителя, обосновывается ее значение для развития профессиональной культуры будущего учителя.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, художественно-эстетическая компетентность, профессиональная культура.

**Ревина Д. Г.Ф. Квитка-Основьяненко – “душа” Харьковского института благородных девиц**

В статье анализируется вклад известного украинского писателя и общественного деятеля Г.Ф. Квитки-Основьяненка в основание и деятельность Харьковского института благородных девиц. На основе анализа историко-педагогической литературы исследуются поэтапные события первых лет существования Института.

Ключевые слова: Г.Ф. Квитка-Основьяненко, женское образование, дворянское Общество благодетельности, Харьковский институт благородных девиц.

**Сущенко Л.А. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессионального развития будущего специалиста**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с научно-исследовательской деятельностью студентов, раскрываются исследовательские умения студентов и дается их характеристика.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, научная работа, научно-исследовательская компетенция.

**Сущенко Т.И. Системно-целевое управление внешкольными заведениями, внешкольным педагогическим процессом**

На основе анализа и обобщения перспективного опыта представлены концептуальные подходы к управлению внешкольными учреждениями и внешкольным педагогическим процессом в условиях приоритета личности.

Ключевые слова: внешкольное заведение, внешкольный педагогический процесс, системно-целевое управление.

**Таран И.В. Сущность профессиональной подготовки будущего учителя**

В статье раскрывается сущность профессиональной подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель.

**Ткаченко К. Место и структура эстетической подготовки в профессиональном образовании будущего учителя начальной школы**

В статье определяется понятие эстетической подготовки, её место в профессиональном образовании будущего учителя, дается характеристика и структура компонентов эстетической подготовки, их взаимосвязь и влияние друг на друга, а также на общую подготовку учителя начальной школы.

Ключевые слова: эстетика, эстетическая подготовка, компоненты эстетической подготовки.

**Умрыхина О.С. Общение с искусством как средство духовного развития ученика**

В статье освещаются функции образования искусством, проблемы художественного познания, воплощение в процесс обучения учебной па-

радигмы, обеспечение национальной основы обучения благодаря произведениям искусств на уроках художественной культуры, а также вопросы достижения целостности образовательного процесса относительно развития духовной личности ученика, его культуросоответствия и эстетической направленности. Раскрываются также вопросы духовных ценностей в контексте обучения.

Ключевые слова: искусство, образование искусством, духовность, духовное развитие, духовная культура личности.

### **Хоменко В.В. Общие тенденции классификации технических средств обучения**

В статье на основе анализа работ педагогов-исследователей приведены классификации технических средств обучения, выявлены их изменения в историческом аспекте. Проанализирован характер и интенсивность применения технических средств обучения в педагогическом процессе.

Ключевые слова: технические средства обучения, классификация, учебно-воспитательный процесс.

### **Черемисова И. Физическое воспитание в процессе формирования у студентов здорового способа жизни**

В статье рассматривается положительное отношение к физическому воспитанию как важный элемент организации ведения здорового образа жизни. В высшей школе необходимо привлекать студентов к занятиям физическими упражнениями и формировать у них здоровый образ жизни, определить новые направления подготовки будущих специалистов к формированию здорового образа жизни, которые должны стать одной из важнейших сфер деятельности высших учебных заведений образования.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, здоровье, здоровый образ жизни.

### **Черепехина О.А. Личность педагога как ресурсный компонент формирования профессионализма будущих психологов в вузе**

В статье анализируется формирующий потенциал личности педагога в процессе формирования профессионализма психологов в вузе. Обосновывается необходимость учета ресурса личности преподавателя в процессе формирования профессионализма будущих психологов.

Ключевые слова: формирование профессионализма, личность преподавателя, педагог, профессиональная подготовка психологов в вузе, профессионализм психолога.

### **Черкашин А.И. Зарубежный опыт воспитания личности сотрудника правоохранительных органов**

В статье проанализированы социально-экономические, политико-правовые, психолого-педагогические, духовно-идеологические принципы формирования современных концепций воспитания сотрудников полиции. Определено, что в научных исследованиях не получила отображения проблема организации профессионально ориентированного воспитания со-

трудников полиции как в практических подразделениях, так и в учебных заведениях органов внутренних дел.

Ключевые слова: воспитательная работа, концепции воспитания, социально-педагогические технологии, полицейские, сотрудники органов внутренних дел.

**Черкашина О.О. Опыт повышения уровня учебно-методической работы в системе профессионального образования (60–70-е гг. XX в.)**

В статье раскрыт опыт, определены и охарактеризованы направления (учебное, воспитательное, производственное) повышения уровня учебно-методической работы в системе профессионального образования в 60–70-х гг. XX в. На основе анализа документов официального характера выявлено специфику учебно-методической работы, подчеркнута факторы-условия, влияющие на ее уровень, содержание, формы и методы.

Ключевые слова: опыт, направления, уровень, учебно-методическая работа, содержание и формы, профессиональное образование, учащиеся профтехучилищ.

**Штанова В.С. Экспериментальное исследование профессиональных качеств молодого руководителя школы**

В статье рассматриваются основные функции управления и сферы деятельности руководителя школы, определяются группы профессиональных качеств, входящие в эти сферы и обеспечивающие реализацию выделенных функций, условия и средства их развития. Рассматриваются результаты формирующего эксперимента.

Ключевые слова: профессиональные качества, сфера деятельности руководителя, условия и средства развития профессиональных качеств, функции управления.

## ANNOTATION

### **Aghyppo A. Resource Approach as Theoretical Basis of Organization of Educational Process**

Resource approach and its role in organization of educational process is considered in the given article an author. Basic principles determining are certain the requirements to organization of educational process, pulled out by resource approach. Terms for the most effective use and most complete development of individual resources of every student in comfort terms are considered in detail that is instrumental in development of its individuality on the whole.

Key words: resource approach, organization of educational process, individual features, individuality.

### **Aheyenko T. Innovative Technologies of Perception of Art**

In article actual problems of formation of emotional – aesthetic culture of youth are consecrated, the universal mechanism of development of creative potential and thinking of the person is opened. Value of the integrated technology of perception of works of art is given reason.

Key words: polyart cultural space, art, integration, recognition, valuable orientations of the person.

### **Alekseeva H. ICT as a Means of Social Competence of Future Social Workers**

In the article the essence, the structure of ICT-competence of the future social educator, the main directions of his training.

Key words: ICT expertise, means the formation of ICT-competence, the types of information activities, the training program.

### **Alfimov D. Education of Leader Qualities of Students 1–11 Classes Through Additional Education**

In the article the process of education of leader qualities of schoolboys is presented in the system of additional education.

Key words: education of leader qualities of schoolboys, additional education.

### **Anisimova A. The Module Organization of Process of Formation of Grammatical Skills in Speaking at the Audience Lessons of the Practice of Communicative and Written Speech (German as the Second Foreign Language after English)**

In the article the problem of the module organization of process of formation of grammatical skills in speaking (as a communicative ability) at the audience lessons of the second foreign language (German after English) is considered. Each stage of formation of grammatical skills is described in details, the examples of exercises for each stage are given, specifics of training of the second foreign language are considered.

Key words: the second foreign language, grammatical skill, module organization of the training, the first foreign language, translation, interpretation, comparison, stage.



### **Anufrieva O. Main Point of Professional Self-Actualization of Future Engineers as a Pedagogical Problem**

The main point of professional self-actualization of future engineers as pedagogical problems was defined. Orientation of students motivational and valuable spheres on maximum disclosure of inner potential in the process of getting professional knowledge, skills were related to urgent problems.

Key words: professional self-actualization, motivations, future engineers, competence.

### **Batishcheva M. Education of Future Teacher of Physical Culture Training to Individual Lessons Carrying out Health-Improving Gymnastics and Fitness with Senior Schoolgirls**

The article is devoted to the problems of education of future teacher of physical culture training to individual lessons carrying out health-improving gymnastics and fitness with senior schoolgirls as a component of special pedagogical preparation.

Key words: future teacher of physical culture professional training; health-improving gymnastics and fitness with senior schoolgirl; pedagogical conditions future teacher; individual lessons.

### **Beliaev S. The Technology-Pedagogical Aspect of Training of Future Teachers**

In the article we considered the questions of reformation of the professional training in Institute of higher of pedagogical type. A basic idea consists in necessity of forming in a students of readiness to the use of modern educational technologies and innovative activity. The practical ways of update of maintenance of education of future teachers are described in the article.

Key words: professional training, technological approach, innovative pedagogical activity.

### **Belmaz Y. The Main Aspects of Higher Education Teachers' Activity in Great Britain and the USA**

In the article the main aspects of higher education teachers' activity in Great Britain and the USA are investigated. The basic attention is focused on the relation between teaching and research.

Key words: higher education teacher, teaching, research.

### **Belostotskaya O. The Research Competence of Teachers of the Higher Pedagogical Educational Institutions**

On the basis of the study of scientific-methodical literature the essence and content of the contempt professional competence of the teacher are determined. The components of professional competence are systematized.

Key words: research work, the competence.

### **Belozorova N. Sources of Development of Concept of Primary Education of Ukraine in the Second Half of XIX Century – Beginning of the XX Century**

In the article development of primary education of the Skhidnoukrainskogo region of the second half of the XIX century – to beginning of the XX century. Features are certain educational-educate to the process of initial schools, and also methods of primary education, the progressive methods of studies are set. Basic factors which assisted development of education are resulted, in particular and initial, in the noted region.

Key words: primary education, Skhidnoukrainskiy region, Ukrainian shkil'nictvo.

### **Beskorsa O. The Internal and External Factors of Senior Pupils' Learning Style Forming**

In this article the consideration of internal and external factors is given which influence the process of senior pupils' learning style forming. The article describes the various levels of pupils' knowledge and skills that play an important role in forming the learning style. The author also considers the experience of foreign researchers who emphasize the following factors – the concrete-abstract, the sequence-randomness. Particular attention among the external factors is paid to the style of pedagogical activity which, in our opinion, has a huge impact on the entire process of education.

Key words: internal factor, external factor, learning style, pupils' individual characteristics, style of pedagogical activity.

### **Bessarab A. Theoretical and Methodological Basis of Preparing of the Introduction to the Educational Edition**

In the article theoretical and methodological basis of preparing of the introduction to the educational edition are revealed.

Key words: educational edition, teacher, introduction.

### **Bezliudnyi R. Social-Pedagogical Support of Children With Special Needs in USA (Historical Aspect)**

The development of social pedagogical support of children with special needs is considered in the article. The main directions, tasks and approaches for children support is shown here, besides here is characterized educational projects and programs which are made for children with special needs.

Key words: social support, children with special needs, social services, programs, and projects.

### **Bezzubkina O. Gifted Children's Problems**

The article considers the problem of gifted children in family and society. Happened analysis research, foreign scholars psychologist and pedagogue. Also happened useful hints it for teacher and parents of gifted children.

Key words: gifted children, family, teacher.

### **Bocharova O. Funds' Activity in the Support of Gifted Children in Poland**

In the article the author clears up the activity of Polish funds and associations which help gifted children.

Key words: fund, help, support, activity.

### **Botsiura O. Research of Structural Characteristics of Needs of Students' Self-Educational Activity in the Higher Educational Establishments**

The author of article analyzes a problem of students' self-educational activity. The essence, the basic characteristics of self-education and different approaches to definition of this concept is opened. The analysis of questioning of students about self-educational activity is carried out.

Key words: education, requirement, self-education.

### **Boyarska-Khomenko A. Stages of Progress and Development of Higher Mathematical Education in Ukraine in the XIX – Beginning of the XX Centuries**

In the article generalized political, economic and cultural position of the country, basic progress of higher mathematical education trends are exposed in the universities of Ukraine in the XIX – beginning of the XX centuries.

Key words: higher mathematical education, studies of mathematics, quality of education.

### **Buchkivska H., Hreskova V. Potential Usage of Experience of A.S. Makarenko's and V.O. Sykhomlyns'kyi's Ideas in Professional Preparation of the Future Teachers**

On the basis of the analysis of historic-pedagogical sources and methodological literature the potential of usage of personally of Ukrainian pedagogics in the system professional preparation of teachers, class leaders to the solving of problems of collective discussion of the pupils acts is revealed.

Key words: A.S. Makarenko, V.O. Sykhomlyns'kyi, personally orientated approach, upbringing, collective body, personality.

### **Budanova L., Toryanyk L. Diagnostics of Knowledge Quality of the Students of Nonlinguistic Higher Educational Establishments in the Process of Studying Foreign Languages**

In the article the question of the effectiveness of testing as optimal form of the diagnostics of students' educational achievements in the process of studying foreign languages is revealed.

Key words: students' knowledge, diagnostics, studying foreign languages.

### **Cheremisova I. Physical Training in the Process of Forming Students' Healthyway of Life**

The article touches upon the problem of the positive attitude to PT-lesson as the main element of organization and conducting a healthy way of life. It's necessary to involve the students of higher school to PT-lessons and form in them the healthyway of life, to define the new directions of preparing the future

specialists to the healthy way of life. The given direction must be one of the main spheres of activity in higher school.

Key words: physical training, physical culture, health, healthy way of life.

### **Cherepina O. Personality of Teacher as Resource Component of Forming of Professionalism of Future Psychologists Is at Higher School**

In the article forming potential of personality of teacher is analysed in the process of forming of professionalism of psychologists in Institute of higher. The necessity of account of resource of personality of teacher is grounded in the process of forming of professionalism of future psychologists.

Key words: forming of professionalism, personality of teacher, teacher, professional preparation of psychologists is in Institute of higher, professionalism of psychologist.

### **Cherkashin A. Overseas Experience in Education of the Individual Law Enforcement Officer**

The article analyzes the socio-economic, political, legal, psychological, educational, spiritual and ideological principles of the modern concepts of education of police officers. Specifically, that research did not get the mapping problem of organizing a professionally oriented education of police officers both in practical units, and in the schools of the Interior.

Key words: educational work, the concept of education, socio-educational technology, police officers, law enforcement agencies.

### **Cherkashyna O. The Experience of Increase of the Teaching and Methodological Work's Level in the Professional Education System (60–70s of the XX Century)**

The experience is opened in the article, also there are determined and described different directions (educational, pedagogical, industrial), increases of the teaching and methodological work's level in the professional education system in the specific historical period of 60-70s of the XX century. On the basis of analysis the documents with official character was discovered specificity of the teaching and methodological work, stressed factors of condition, which influenced on the specificity level, matter, forms and methods.

Key words: the experience, the direction, the level, teaching and methodological work, matter and forms, professional education, pupils from the professional technical college.

### **Dyachenko M. Development of the Competitiveness of Future Journalists in the Context of Forming a Creative Individuality**

The article is an attempt to discover the essence of the concept of "competitive journalist"; highlights scientific views on the competitiveness of both the professional quality expert in market conditions, proved the importance and need for a competitive future journalist in the process of professional education.

Key words: journalist, competitive, professional education, development, self improvement, self-actualization, creative individuality and creativity.

### **Dyuzhykova T. Structure and Program of the Special Course “Social-Professional Self-Determination of Student”**

In the article a structural-logical chart and program of the special course, realization of kotrogo, is offered in the process of teaching of schoolboys, will help future teachers to carry out a high-quality help modern youth in social-professional self-determination.

Key words: structure of course, structural-logical chart, social-professional self-determination, professionalizaciya, readiness of student.

### **Hlazkova I. The Problem of Barriers in a Modern Pedagogical Science**

The article is devoted a problem of barriers in a pedagogical science. The author notices that there is not a uniform classification of barriers because each scientist, studying that or other problem, marks the presence of “internal obstacles”, “barriers” in it, in other words barriers. Depending on a situation, scientist distinguish specific barriers. The common thing for which is that they are an obstacle on a way of performance of certain activity or actions, and the most frequent reason of internal conflicts. The author considers that within a pedagogical science barriers can be divided into: external and internal; barriers of pedagogical activity; barriers of educational activity; communicative barriers.

Key words: classification, barrier, obstacle, pedagogical activity.

### **Hurova T. Content and Meaning of Upbringing the Tolerance in Children of Junior Age in Multicultural Environment**

The article deals with the content and meaning of upbringing the tolerance in children of junior age in multicultural environment.

Key words: tolerance, tolerance of young pupils, content of the tolerance, multicultural environment.

### **Huselnykova S. About the Modern Researching Level of the Problem of the Content of Textbook on Professional Foreign Language (for Students of Specialty 6.020207 “Design”)**

In the article we have analysed the researching level of the problem of the content of textbook on professional foreign language for students of specialty 6.020207 “Design” with the aim of their preparing for professional foreign language communication according to their professional communicative intercultural needs in a high school.

Key words: foreign language communication, foreign language textbook, content of textbook on professional foreign language.

### **Ihnatieva A. The Problem of Professional in Ya. Ryappo’s Heritage**

Ya. Ryappo is acknowledged to be the organizer of Ukrainian professional education system in twenties of the previous century. It is proved that Ya. Ryappo was a follower of a close connection between theoretical and practical training, he proposed to choose for further education only those students who achieved some results and succeed during the studying, got recommendations

from the work practice place. Further ways of Ryappo's heritage usage are predicted.

Key words: Ya. Ryappo, professional training, work practice, probation period, student, science.

### **Khomenko V. General Tendencies of the Classification of Educational Technical Means**

The article is based on analysis by teachers researchers are classifying technical training, they found changes in historical perspective. Character and intensity of use of technical training in the pedagogical process.

Key words: technology training, classification, educational process.

### **Kin O. The Role of Domestic Universities of the XIX Century in the Development of Student's Public Movement**

Separate aspects of collective nature, as making its developments according to society and progress in science requirements are considered. Conditions and signs of collective nature and an autonomy in scientific and pedagogical thought of the investigated period are defined. Influence of universities on formation and development of student's movement is shown.

Key words: collective nature, an autonomy, university, student's social movement.

### **Kisenko H. Structure and Contents of the Notion "Psychological Culture of the Future Social Worker"**

The article is devoted the problem of the determinations of the structure and contentses of the "psychological culture of the future social worker". Different approaches are analysed to determination of the structure and contentses of the notion "psychological culture".

Key words: the psychological culture, structure and contents of the psychological culture, future social worker.

### **Kolesnyk I. Essence of the Methodics Work in the Increase of Professional Skills of Teacher of Primary School**

The article focuses on essence, goals, content and principles of scientific research and teaching in secondary educational establishments. It highlights the forms of organization and ways of studying generalization and implementation of latest of teaching experience.

Key words: methodics work, professional skills, teacher of primary school.

### **Komohorova M. The System of Training Tasks and Exercises That Provides the Knowledge Durability in the Process of Teenagers' Studying**

The system of training tasks and exercises that provides the durability of teenagers' knowledge in the process of studying in terms of its external features is examined in the article.

Key words: the system, the task, the exercises, the durability of knowledge, teenagers, the stying.

**Kondratova L. Increase of the Professional Competence of the Educational Process Leader by the Mean of Mastering of Design Technology Basis in the Process of Qualification Development**

The article examines the components of the professional competence of the leaders of the educational process, the major current trends of postgraduate teacher education and the benefits of using design technology in the professional development of teachers.

Key words: competence, andragogics, design technology, postgraduate teacher education.

**Korobchuk L. Forming of Ecological World View of Future Specialists of Machine-Building Type**

In the article attention is spared ecological education, ecological culture and ecological education. Exposed questions of forming of ecological world view of personality. Grounded modern approaches to the problem of preparation and influence of multidimensional factors on forming of future specialists of machine-building type. In the context of our research we determine influence of the raznoplanovykh ecological factors on forming of world view orientation of modern future specialist of machine-building type which studies in higher educational establishment.

Key words: ecological world view, ecologization of science, ecological education, ecological culture, future specialists of machine-building type, ecological policy, anthropogenic influence, sphere of mind, environment of existence, natural environment.

**Kozlovskiy Yu. Scientific Activity Optimization Problem in the University**

In the articles offered methods of optimization of the system of scientific activity of higher educational establishment. The structure of the system of scientific activity is described and criteria are entered for its estimation. Investigational the basic stages of construction of model of scientific activity, that allows approximately to describe the system and forecast development of scientific constituent of higher educational establishment.

Key words: scientific activity, university, system optimization.

**Kulchitskaya Y. Unschooling as the New Educational System for Gifted Children in Canada**

The problem of individualization of education for gifted children is examined in this article. The article is also devoted to the analyses of one of the new educational systems for gifted children in Canada – Unschooling.

Key words: gifted children, individual approach, educational system, Unschooling.

### **Kurinna A. Word Work in the Context of the Forming of Person's Communicative Potential: Social and Cultural Aspect**

In the article basis of word work in the context of the forming of person's communicative potential in the social and cultural aspect are revealed.

Key words: word work, communicative potential, social and cultural aspect.

### **Maletska I. Cultural Background Aspect of Teaching Foreign Literature in the Process of Creative Abilities Development in Future Belles-Lettres**

This paper gives a rationale on development of creative abilities in students studying language and literature by means of improving their complex abilities in knowledge and skills when trained for teaching foreign literature. Methods of solving these tasks are offered by way of additional creative work on the cultural background of those countries from where the authors of the belles-lettres works come from.

Key words: creative work, foreign literature, creative abilities.

### **Matuzova I. The Condition of Organization of Environmental Education of Senior Pupils of the Donetsk Region in Comprehensive School**

In the article the condition of organization of environmental education of senior pupils of the Donetsk region in comprehensive schools is considered. In particular, the results of the detailed analysis of the general programs of natural and humanitarian cycle are lighted up and the prospects of the use of facilities of the profiled teaching (profiled special courses of natural and humanitarian cycle) are considered for forming and development of the environmental education of senior pupils.

Key words: environmental education, comprehensive school, senior pupils.

### **Odajskij S. Sampler of Management of Field Study in Vocational Technical Institutions by the Implementation of the State Standards of Workers' Training**

In the article are considered the sampler of management of field study in vocational technical institutions by the implementation of the state standards of workers' training; carried into practice the systematic structural analysis of model components; considered their meaningful characteristic and defined the methods of models' implementation into vocational technical institutions.

Key words: method of simulation, principles of modeling, systematic approach and modeling, sampler of management of field study of vocational technical institution by the implementation of the state standards of workers' training, model components; the methods of models' implementation.

### **Palamarchuk O. The Peculiarities of Higher Tourism Education in France**

The article deals with the peculiarities of higher education in France. The author of the article analyzed both positive and negative moments of the organi-



zation of higher tourism education in France, its structure and contest. The author also investigated different educational reforms of tourism in France.

Key words: tourism, France, schools, universities, educational reforms.

### **Palasevych I. Basic Approaches to Aesthetic Education of Teenagers in an Extracurricular Educate Work of Modern Schools**

In the article an author exposes basic approaches to the problem of aesthetically beautiful education of teenagers in connection with the overvalue of the valued orientations society. Among basic approaches of aesthetically beautiful education of teenagers at modern school an author determines a grant possibility the teenager of purchase option; creation of comfort, account of age-old aspects of development of teenager, introduction of effective forms, technologies of organization of aesthetically beautiful education in an extracurricular educate work of modern schools, search of capable, creative teenagers and their motivation, estimation of aesthetically beautiful level of breeding of teenager as a result of his activity.

Key words: teenagers, aesthetically beautiful education, aesthetically beautiful culture, forms of aesthetically beautiful education.

### **Peretyaha L. Forming the Culture of the Professional Voice of the Future Teachers in the Process of Professional Training**

Culture of the professional voice of the future teachers is considered as an integrated, systematic and dynamic personality formation, which provides the improvement of the speech aspect of the professional training. It is offered deepen the contents of scholastic discipline on base pedagogical skill by information on possibility of the professional voice and use the potential an вокала on occupation on subject discipline music-aesthetic direction of preparation for the reason shaping the culture of the professional voice of the future teachers.

Key words: culture, professional voice, future teacher, training.

### **Pinska O. First-Year Students' Professional Self-Determination in the Pedagogical Higher Educational Establishment**

The article is devoted to the description of content of professional self-determination and professional-pedagogical orientation. Also, the criterion characteristics and level's classification of professional-pedagogical orientation.

Key words: professional choice, self-determination, vocational motives, professional-pedagogical orientation, self-actualization.

### **Pisotskaya M. Forming of Students' Reflexive Skills in the Educational Process**

In the article psychological and pedagogical literature on the questions of definition of the essence, mechanism, typology of reflexion, kinds of reflexive skills, methods of organization of educational process is analysed and generalized.

Key words: reflexive skills, student, education.

### **Podbutskaya , Yaskevich Y. Development of Creativity of Student of Technical Higher Educational Establishment**

In the article is exposed determination of creativity, the necessity of its forming is well-proven for future specialists in the context of requirements of modern labour-market. Experience of introduction of innovative pedagogical technologies is exposed with the purpose of development of creative personality in NTU “KHPI”.

Key words: creativity, future engineer, pedagogical technologies.

### **Popov V. Determination of the Essence of Personal Attitude in Psychological-Pedagogical Science**

The article lightens the essence of attitude of personality as an integral system depending on the analysis of pedagogical-psychological researches. Conscious connections of personality with various aspects of objective reality are found out. Main characteristics of attitude (interactivity, system of connections, presence of sense) and its types (an attitude to different needs, emotional, moral-law) are defined.

Key words: personality, attitude, moral attitude, moral education, psychological-pedagogical science.

### **Prikhodko A. Original System of Physical Education of a Studying Youth A.G. Gotalova-Gotliba (Beginning of XX Century)**

The original system of physical education created by A.G. Gotalov-Gotlib at the beginning of XX century is studied here. System was based on the humanistic purpose, principles and methods, a complex of forms (a lesson of gymnastics, mobile changes, a gymnastic circle and holidays) and means (sokolska gymnastics, games, work, water kinds of sports), harmonization of external (the nature and climate) and internal conditions (a mode of educational day, a material resources, selection of the staff).

Key words: a grammar school, pedagogical system, physical education, A.G. Gotalov-Gotlib.

### **Prykhodchenko K. Spiritual and Mental Aspect of Youth Forming**

The article raises the problem of the development of the spiritual and mental aspect of Ukrainian youth forming. History of the question is revealed on the base of Orthodoxy moral. Modern traditions of moral and spiritual education are accented. Key words: development of the Ukrainian nation, ideological function of religion.

### **Puchkov I. The Use of Multimedia Technologies in the Educational Process in Pedagogical Universities**

The article defines the matter of the concept of “the multimedia technologies”. There has been proved the practicability of their use in the professional training of future teachers, and the potentiality of implementation of these technologies in the educational process in the pedagogical universities has been analyzed.

Key words: the multimedia technologies, the professional training, the pedagogical universities, the future teachers.

### **Revenko I. Artistic-Aesthetic Competence of Teacher as an Indicator of Its Professional Culture**

The problem of competence approach to professional education is analyzed in the article. The essence and structure of artistic-aesthetic competence of the teacher are defined; its importance for the development of professional culture of future teachers is grounded.

Key words: competence approach, competency, competence, artistic-aesthetic competence, professional culture.

### **Revina D. H.F. Kvitka-Osnovianenko Is a “Soul” of Kharkov Institute of Noble Maidens**

In the article the deposit of the well-known Ukrainian writer and public man H.F. Kvitka-Osnovianenko in foundation and activity of Kharkov institute of noble maidens is analyzed. Due to the analysis of historical and pedagogical literature the stage-by-stage events of the first years of existence of the Institute are investigated.

Key words: G.F. Kvitka, women education, noble Society of Beneficialness, Kharkov institute of noble maidens.

### **Shtanova V. Experimental Research of Professional Qualities of Young School Manager**

In the article the basic director management functions and areas of activity are examined. Professional qualities group which are the part of this area are determined. This group ensures the realization of functional, conditions and ways of their progress.

Key words: management functions, directors of activity, professional qualities, conditions and ways of determined professional their progress.

### **Sushchenko L. Research Activity as Factor of Professional Development of Future Specialist**

The questions related to research activity of students are examined in this article, research abilities of students and their description open up.

Key words: research activity, advanced study, research competence.

### **Sushchenko T. System and Objective Management of Nonschool Institutions, Nonschool Pedagogical Process**

The article represents conceptual approaches to the management of nonschool institutions and nonschool pedagogical process in terms of priority of the individual and based on the analysis and synthesis of promising practices

Key words: nonschool institution, nonschool pedagogical process, system and objective management.

### **Taran I. Essence of Future Teacher’s Professional Training**

In the article essence of future teacher’s professional training is revealed.

Key words: professional training, future teacher.

### **Tkachenko K. Place and Structure of Aesthetic Education in the Professional Education of Future Teacher of Primary School**

The article defines the concept of aesthetic education and its place in the professional education of future teachers, is investigated and structured components of aesthetic education, their relationship and influence on each other and for the total novice teacher training.

Key words: aesthetics, aesthetic education, aesthetic education components.

### **Umryhina O. Taik With Art as a Means of Spirituai Development of Student**

The article explores the function of art education, issues of artistic knowledge embodied in the learning process of humanitarian paradigm of national education foundation through works of art in the classroom culture, as well as achieving integrity of the educational process on the spiritual personality of a student, kulturovidpovidnosti and its aesthetic orientation.

Key words: art, art education, spirituality, spiritual development, spiritual culture of personality.

### **Zajkovska S. Psychological and Pedagogical Support of Students' Personal Development as an Integral Part of the Process of Self-Confidence Forming**

In the article the existing views of modern scientists on the problem of psychological and pedagogical support of students' personal development as an integral part of the process of self-confidence forming are analyzed.

Key words: psychological and pedagogical support, self-confidence, personal development.

### **Zaliznyk A. Word Game as a Mears of Preschooler Speech Development**

The subject of the article is an important factor of preschooler speech development word game. Scientifia saources are analized, that contain information concerning word game. The essence of such notions as "game" and "word game" are exposed. The classification of children games is considered. Mental tasks of word games are investigated. Struchural components of a word game are charackterized. The aunhor suggests playing word games at preschool the classes of seech skills developmntnt and literature classes.

Key words: speech development, speech tasks, game, word game, preschooler, child.

### **Zhernovnykova O. Description of Medical College Students' Individual Academic Activity**

The term "individual academic activity of students-future medical workers", the criteria and indices of the efficiency of students' individual academic activity are specified.

Key words: individual academic activity, medical college students.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 14 (67)

Виходить 4 рази на рік

Редактор А.О. Бессараб  
Технічний редактор О.О. Івченко

Підписано до друку 29.04.2011.  
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 25,81. Обл.-вид. арк. 29,09. Тираж 500 пр. Зам. № 41-10Ж.

---

Видавець та виготовлювач  
Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.