

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 15 (68)

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. 15 (68). – 456 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  
25 травня 2011 р. протокол № 9.

© 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>Білик В.М.</i> В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ .....	9
<i>Григорова Л.С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В УКРАЇНІ У 1900–1917 РР.....	14
<i>Іноземцева С.В.</i> СПЕЦИФІКА РОБОТИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ З ПІДЛІТКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У 90-Х РР. ХХ СТ. ....	18
<i>Овчарова О.М.</i> ЗАВДАННЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	23
<i>Орлова О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У 60–70 РР. ХХ СТ.....	28
<i>Проскурня О.І.</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД БРАТСЬКИХ ШКІЛ.....	34
<i>Щоголева І.А.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СВІДОМОЇ ДИСЦИПЛІНИ В СПАДЩИНІ Я. КОМЕНСЬКОГО .....	40
<b>ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ</b>	
<i>Алфімов Д.В.</i> РОЛЬ МІЖШКІЛЬНОГО ПРОСТОРУ У ВИХОВАННІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ .....	44
<i>Анісімова А.О.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИЧНОГО ЗІСТАВЛЕННЯ КОНТАКТУЮЧИХ МОВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	51
<i>Бабакіна О.О.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ .....	57
<i>Байкова І.С.</i> ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	63
<i>Белозьорова Н.О.</i> МІСЦЕ СПЕЦКУРСУ “РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)” У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ .....	69
<i>Бутенко Г.П., Молчанова О.А.</i> ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ОСОБИСТОСТІ.....	74
<i>Гертер Н.Л.</i> ОБґРУНУВАННЯ ВИБОРУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ЯК ЗАСОБУ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ .....	81

<i>Глазкова І.Я.</i> СУТНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ .....	85
<i>Гришко Ю.А.</i> АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ ЦІННОСТЕЙ.....	92
<i>Грубіч Д.Ю.</i> ІННОВАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	97
<i>Данилевич О.К.</i> УПРАВЛІНСЬКА ПІДТРИМКА ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ .....	101
<i>Дмитренко Л.В.</i> РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ.....	105
<i>Єрмак Ю.І.</i> ПРОФЕСІЙНЕ САМОПІЗНАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	111
<i>Єсіна Н.О.</i> ВПЛИВ ФАКТОРІВ ТА МЕТОДІВ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	117
<i>Жидких Т.М.</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ КОМПЛЕКСІВ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ .....	121
<i>Залізник А.М.</i> ЗНАЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	129
<i>Квас О., Кемінь В.</i> ДИТИНСТВО КРІЗЬ ПРИЗМУ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ДОСЛІДНИЦЬКИХ СТУДІЙ НА ЗЛАМІ ХХ ТА ХХІ СТ. ....	133
<i>Комогорова М.І.</i> ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ГУМАНІТАРНИХ ЗНАНЬ.....	140
<i>Матузова І.Г.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ ЗІ СВІТОМ ПРИРОДИ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	143
<i>Околович О.С.</i> ЕКОНОМІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ.....	149
<i>Паламарчук О.Ф.</i> ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТУРИЗМУ ТА ЗМІСТ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАМОРСЬКИХ ТЕРИТОРІЯХ ФРАНЦІЇ .....	153
<i>Сокирко О.С.</i> ОЦІНКА СФОРМОВАНOSTІ ПЛАВАЛЬНИХ УМІНЬ ГЛУХИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	160
<i>Степанюк К.І.</i> ІНСТРУМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	165

<i>Таран І.В.</i>	СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “ГНУЧКІСТЬ” В ОСВІТІ.....	170
<i>Тарасенко Т.В.</i>	МІСЦЕ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ .....	176
<i>Трофімук К.В.</i>	КОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ.....	180
<i>Фарінець О.О.</i>	АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ .....	184
<i>Фоголь А.М.</i>	НОВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	190
<i>ХОМЯК Л.В.</i>	КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА .....	195
<i>Черкашин А.І.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ .....	200
<i>Шломенко О.Б.</i>	ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	208
<i>Штефан Л.В.</i>	РЕФЛЕКСИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВТІЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ.....	211
<b>ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА</b>		
<i>Ворожбіт В.В.</i>	СУТНІСТЬ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ .....	219
<i>Вороніна Ю.А.</i>	АНАЛІЗ КАТЕГОРІАЛЬНОГО ПОЛЯ ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ ЕГОЇЗМУ В ШКОЛЯРІВ .....	230
<i>Добродуб Є.З.</i>	ОЦІНКА УЧНЯМИ 9–11-х КЛАСІВ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ .....	234
<i>Зєня Л.Я.</i>	ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ .....	240
<i>Малецька І.В.</i>	ПЕДАГОГІЧНА КРЕАТИВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ .....	249
<i>Меркулова Н.В.</i>	УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	256
<i>Нікулочкіна О.В.</i>	ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ПИСЬМА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	259

## ВИЩА ШКОЛА

<i>Берека В.Є.</i> МОДУЛЬНИЙ ПРИНЦИП ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	265
<i>Віндюк А.В.</i> КОНЦЕПЦІЯ КОМПЕТЕНТІСТНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-КУРОРТНОЇ СПРАВИ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ.....	275
<i>Гаркуша І.В.</i> ДО ПИТАННЯ ПРО КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З РЕКЛАМИ В ПРОЦЕСІ РИТОРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	280
<i>Гусельникова С.В.</i> ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ.....	285
<i>Зінченко В.О.</i> МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	289
<i>Ігнат'єва А.І.</i> ВИВЧЕННЯ СПАДЩИНИ Я.П. РЯППО У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....	299
<i>Ігнатюк О.А.</i> ПОТЕНЦІАЛ ДИСЦИПЛІН СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ У ВИПЕРЕДЖАЛЬНІЙ ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ .....	304
<i>Колбіна Т.В.</i> СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ .....	311
<i>Кондратова Л.Г.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ “ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА” В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА .....	318
<i>Коробчук Л.І.</i> ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ .....	322
<i>Крамаренко Т.В.</i> ПРО ЕФЕКТИВНІСТЬ ЕЛЕКТРОННОЇ ПОШТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	327
<i>Лесь Т.Г.</i> СОЦІАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МЕТОДОМ АНКЕТУВАННЯ .....	333
<i>Михайличенко В.Є., Канівець М.В.</i> САМОСВІДОМІСТЬ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	339

<i>Олійник В.В.</i>	
НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ПІДГОТОВЦІ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	346
<i>Порох Д.О.</i>	
ЩОДО ДІАГНОСТИКИ АДАПТОВАНOSTІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	353
<i>Ткаченко О.Б.</i>	
СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	357
<i>Токарєва А.В.</i>	
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙНОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	363
<i>Черемісова І.</i>	
ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	368
<i>Черепєхіна О.А.</i>	
АВТОРСЬКЕ БАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ, СПРЯМОВАНОГО НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ .....	373
<i>Черкашина О.О.</i>	
МЕТОДИЧНА СЛУЖБА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	380
<i>Чорна С.С.</i>	
СИСТЕМА ЦІННОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	384
<i>Чорна Т.В.</i>	
УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ З УРАХУВАННЯМ ІНДІВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ .....	390
<i>Шаров С.В.</i>	
РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЇЇ ЗДІЙСНЕННЯ.....	395
<i>Шепеленко Т.Л.</i>	
ПЕРЦЕПТИВНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	399
<i>Яценко О.М.</i>	
ПРАВОСЛАВНИЙ СВІТОГЛЯД ЯК МОЖЛИВА МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ .....	407
АНОТАЦІЇ .....	412
АННОТАЦІИ .....	426
ANNOTATION.....	442



# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

БЛИК В.М.

## В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Соціально-економічні зміни, які відбуваються останнім часом в українському суспільстві, загострили проблему формування творчої, активної, висококультурної особистості, здатної свідомо та самостійно визначати власний життєвий шлях, нести відповідальність за результати своїх дій.

У програмних документах про подальший розвиток освіти сформульовані напрями державної політики в галузі виховання з урахуванням особливостей сучасної ситуації. Відповідно до національних цінностей пріоритет надано життєтворчості особистості, її професійному самовизначенню.

Події останнього часу показали, що економічна нестабільність та соціальна диференціація суспільства, падіння духовних цінностей негативно вплинули на громадську свідомість і, перш за все, на молодь. У сучасних молодих людей спостерігається загальне падіння культурного рівня, критичне сприйняття історичного та культурного минулого, неадекватне ставлення до своєї країни.

Тому завдання сучасного вчителя – орієнтувати учнів на життя в суспільстві з ринковими відносинами, допомагати їм адаптуватись у нових обставинах, що постійно змінюються, виховувати молодь, яка здатна мислити, приймати на себе відповідальність, прагне до надбань національної культури та створює для себе справжні цінності. А це, у свою чергу, вимагає від педагогічних ВНЗ обрати одним з напрямів роботи морально-естетичну підготовку майбутніх вчителів.

Студентство завжди займало особливу позицію в соціальній структурі суспільства, відрізняючись високим рівнем прагнення до особистісно-професійного самоствердження, активною життєвою позицією, творчим потенціалом. Зокрема, видатний педагог ХХ ст. В. Сухомлинський наголошував на вихованні молоді, духовно підготовленої до осмислення важливих питань самосвідомості й самовиховання. Залишається злободенним і його висновок, що в кожному новому поколінні молодих людей, що стоять на порозі самостійного життя, зростає чутливість до власного духовного світу і все більше утверджується прагнення до щастя творення, стають наполегливішими шукання вищого сенсу буття [2, с. 458]

**Мета статті** – висвітлити погляди видатного науковця В. Сухомлинського щодо формування морально-естетичної культури учителя.

Проблему формування творчої особистості майбутнього учителя висвітлювали у своїх працях видатні педагоги минулого: Х. Алчевська, Б. Гринченко, М. Драгоманов, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Аналіз сучасних досліджень і наукових праць (В. Андрущенко, І. Беха, І. Зязюна, О. Кульчицької, Л. Рибалко, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської, Т. Сущенко та ін.) дає можливість зробити висновок про те, що питання підвищення культурного, професійного, творчого рівня майбутнього вчителя залишаються актуальними сьогодні.

Як ніколи сучасно й нагально звучить думка В. Сухомлинського, що кожен педагог повинен бути добрим спеціалістом, пильно стежити за “переднім краєм” науки, основи якої викладає [2, с. 612], не порушувати гармонії емоційного, інтелектуального, естетичного світу особистості [2, с. 468]. Провідний науковець стверджував, що в ці відповідальні хвилини (викладання свого курсу) важливо бути самим собою, живою людиною зі своїми поглядами, радіщами, сумнівами, розкриватися перед слухачами як емоційно багата людина [2, с. 462].

Висунувши тезу про єдність етичного та естетичного, В. Сухомлинський наголошував, що джерело доброти – у творенні, в утвердженні життя і краси. Добре невід’ємно пов’язане з красою [5, с. 208].

Аналіз творчої спадщини вченого показує багатогранність змісту морально-естетичної культури вчителя, який включає морально-естетичну вихованість, культуру емоцій, творче ставлення до педагогічної праці, культуру мови, а також морально-естетичний компонент зовнішнього вигляду. У сукупності всі вони впливають на ефективність професійної діяльності вчителя.

Провідне місце в змісті педагогічної культури вчителя, на думку В. Сухомлинського, займає саме морально-естетична культура, яка полягає в умінні створювати, підтримувати в навчально-виховному процесі школи атмосферу творчої співпраці, гуманних та демократичних відносин з учнями.

Справжнього вчителя, на погляд Василя Олександровича, відзначає повага до особистості учня, до його людської гідності. Порівнюючи дитинство з музикою, а вчителя з композитором, він не тільки закликав прагнути почути, зрозуміти серцем у цій музиці насамперед світлі, життєрадісні мелодії, а й самому створювати гуманні відносини з оточенням і особливо доброзичливі стосунки з дітьми. Звертаючись до вчителів, В. Сухомлинський підкреслював: “Ваш рояль і ваш нотний зошит, де ви пишете музику дитинства, ваша диригентська паличка, яка керує мелодіями, – це дуже проста і водночас дуже складна річ – оптимізм” [4, с. 430].

Стверджуючи, що оптимізм, віра в людину – невичерпне джерело творчої енергії, здоров’я вихователя й вихованців, видатний педагог застерігав від зародження в душі вчителя таких негативних явищ, як підозрілість, недобррозичливість, озлобленість у ставленні до дітей. “Якщо ви хочете ввійти до дивного палацу – дитинства з його особливими законами, то зрозумійте насамперед ту істину, що в дитини ніколи не буває прагнення навмисне чинити зло” [2, с. 621]. Він учив завжди бачити, поважати й зао-

хочувати справжні загальнолюдські цінності в кожному, хто знаходиться поруч.

Важливу роль у створенні атмосфери співпраці вчителя й учнів В. Сухомлинський відводив натхненності своєю працею, всім тим, що вчитель робить разом з дітьми. Особливе значення тут має ставлення до свого предмета, глибина знань, кругозір, особисте захоплення, яке водночас пов'язано з предметом і ніби веде дітей у світ, що виходить за межі шкільної програми. Це може бути літературна творчість філолога, любов до природи в біолога, дослідження з краєзнавства в історика, пошуки практичного застосування теоретичних знань у математика. Усе це виховує в дітей повагу до натхненної праці, викликає прагнення наслідувати творче ставлення до своєї справи.

Необхідно звернути увагу на те, яке місце в змісті морально-естетичної культури вчителя В. Сухомлинський відводив творчому ставленню до педагогічної праці. На його думку, педагогічна творчість – це бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім, свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, свого розуміння і творення краси в наслідках своєї праці, своїх зусиль [2, с. 480]. Вчений наполягав, що ступінь творчості – це особлива спрямованість інтелекту, особливий взаємозв'язок між інтелектуальним життям особистості і виявленням її сил в активній діяльності [2, с. 480]. Він називав творчість самою суттю життя у світі знань і краси, діяльністю, в якій розкривається духовний світ особистості.

Аналіз праць В. Сухомлинського “Серце віддаю дітям”, “Павлиська середня школа” та інших дає змогу відзначити, що він простежив зв'язок морально-естетичної вихованості учителя з культурою його емоцій. На його думку, вона полягає в здатності учителя спостерігати, адекватно емоційно реагувати на педагогічні ситуації, додержуватись морально-естетичних норм. Тому, на його погляд, важливе значення в морально-естетичній культурі учителя відіграє педагогічна спостережливість – здатність розпізнавати за найменшими нюансами міміки, жестів, ходи, відтінків мови душевний стан дитини. Чим тонші відтінки настрою, переживань дитини сприймає вчитель, тим точніше та гостріше він зможе відчуті її морально-естетичне забарвлення й тим повніше буде його виховний вплив.

Основою емоцій учителя В. Сухомлинський справедливо вважав морально-естетичну чутливість. “Не можна бути педагогом, не оволодівши тонким емоційно-естетичним баченням навколишнього світу... це не якась вроджена духовна якість. Вона набувається, осягається, виробляється, удосконалюється життям. Якщо говорять про педагогічний досвід, про роки праці як джерела, то в це поняття я включив би передусім тонкість емоційно-естетичного бачення світу і насамперед людини. Педагог стає наставником дітей і юнацтва за умов, що він тонко і чутливо пізнає світ розумом й серцем” [6, с. 520], – писав учений.

Поняття морально-естетичної культури, на думку В. Сухомлинського, обов'язково включає культуру прояву емоцій. Як і А. Макаренко, він вважав, що вміння володіти собою, тримати себе в руках – одне з необхід-

ніших умінь, від яких залежить здоров'я й успіх діяльності. Але, він підкреслював, що це не передбачає холодної безпристрасності. Дійсна емоційна культура дає змогу переживати радість, смуток, тривогу, подив з безліччю відтінків. Водночас, якщо вчитель вдається до підвищення голосу, крику – це демонструє не емоційну розкутість, а відсутність моральної культури, безсилля вчителя, відсутність професіоналізму.

Слід звернути увагу на те, яке місце в змісті морально-естетичної культури вчителя В. Сухомлинський відводив культурі мови. Стверджуючи, що слово – найважливіший педагогічний інструмент, який нічим не замінити, він підкреслював, що “мовна культура людини – це дзеркало її духовної культури. Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова” [5, с. 202]. Ефективними засобами виховання, якими повинен користуватись учитель, видатний педагог вважав художню літературу, книгу, мистецтво. В.Сухомлинський був упевнений, що “чуттєвість внутрішнього світу людини, благородство морально-емоційних стосунків не затвердити без високої культури словесного виховання” [6, с. 524].

Невід’ємним компонентом змісту морально-естетичної культури вчителя В. Сухомлинський вважав його морально-естетичну освіченість. На його думку, найбільший вплив на школяра справляють знання й уміння вчителя в галузі музики, образотворчого мистецтва, літератури та усної народної творчості. Він наполягав, що лише за умов, коли кожний педагог стане центром інтелектуального життя, у школі з’являться здібні, талановиті, обдаровані вихованці [3, с. 101]. Адже коли особистість учителя цікава, наповнена гармонією та знаннями, захоплена своєю справою, до такого вчителя йдуть вихованці по книгу, по пораду.

На думку видатного педагога, музика, образотворче мистецтво – це засіб розвитку дитячої уяви, творчого мислення. Для вміння розбиратися в тонкощах цих видів мистецтва вчителю необхідно багатство життєвих вражень, які набуваються в процесі спілкування з ними, а також з природою й людьми. “Сфера дій живопису та музики починається там, де закінчується мова. Те, що неможливо передати словом, можна сказати гармонією фарб, мелодією” [3, с. 181], – писав науковець.

До змісту морально-естетичної культури вчителя В. Сухомлинський відносив також естетику зовнішнього вигляду (стиль одягу, зачіску) у єдності з моральним обліком. Простота, скромність та елегантність зовнішнього вигляду, починаючи із силуету й закінчуючи кольоровою гамою – все повинно відповідати індивідуальності людини, підкреслювати красу та згладжувати недоліки. Видатний учений вважав, що головним девізом педагога повинна стати відповідність зовнішньої елегантності внутрішньому благородству, зовнішньої скромності – внутрішній гідності.

У своїй практиці В. Сухомлинський будував роботу так, щоб глибше розкрити перед вихованцями світ великих ідей, моральних цінностей, відображених у літературі, живопису, музиці: ідеї боротьби людини за щастя, ідеї єднання, вірної, самовідданої, чистої дружби й любові. Він звертав-

ся до вчителя з рекомендацією йти до дітей як друг і добрий порадник. І пояснював, що для того, щоб слова вчителя про найтонші сфери духовного життя людини дійшли до серця дітей, потрібні такі відносини, які можна схарактеризувати як духовну спільність, взаємну довіру й відвертість, доброзичливість [2, с. 436].

Даючи настанови молодим учителям, педагог підкреслював: “З вашої поведінки, з ваших вчинків, особливо з вашого ставлення до інших людей, передусім до них, вихованців, з того, як і в чому ви *виражаєте себе*, маленька людина робить висновок про те, якими є люди взагалі, яким є добро і чи є воно взагалі, в чому полягає ідеал” [2, с. 591]. І на завершення, доцільним буде згадати думку В. Сухомлинського про те, що вихованці ставляться до свого вихователя як до особи, яка приваблює, захоплює, одухотворяє їх цілісністю, красою життєвих поглядів, морально-етичних засад [2, с. 591].

**Висновки.** В. Сухомлинський розглядав морально-естетичну культуру вчителя у двох аспектах: як основу духовного життя особистості вчителя і як важливий компонент педагогічної майстерності. Тому пропонував здійснювати морально-естетичну освіту вчителів у двох напрямках:

– підготовка морально-естетично вихованої особистості самого вчителя, тобто формування його морально-естетичної свідомості, гармонізації здібностей;

– підготовка вчителя до морально-естетичного виховання молоді через основні види діяльності учнів: навчання, спілкування, праця, а також морально-естетичні компоненти побуту та природи.

На сьогодні проблеми підготовки вчителя, які розглядав В. Сухомлинський у 60-х рр. ХХ ст., залишаються злободенними, про що свідчать теоретичні пошуки сучасних науковців, які вивчають питання педагогічної самореалізації майбутнього вчителя і звертаються до спадщини минулого.

### **Література**

1. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 442 с.

2. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.

3. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 101.

4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 430.

5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 3. – С. 202.

6. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 3. – С. 520, 524.

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В УКРАЇНІ У 1900–1917 РР.

Аналіз науково-педагогічних джерел дає змогу стверджувати, що кінець XIX ст. і початок XX ст. були ознаменовані посиленням рухом на користь реформи виховання. А Еллен Кей проголосила XX ст. “століттям дитини”, тому що дитина і її виховання повинні турбувати суспільство найбільше.

Так, на початку XX ст. в Україні посилилась увага до проблема структури розвитку організації соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми. Вирішення цієї проблеми мало свій специфічний характер, певний національний колорит. Вітчизняні педагоги відстоювали свої позиції, вступаючи в полеміку із західними колегами про специфіку індивідуального розвитку обдарованих дітей.

Концептуальні положення та рекомендації щодо організації освітньої й соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю висвітлювали такі науковці, як: Р. Вайнола, Ю. Васількова, О. Жигайлова, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, А. Лякішева, Л. Міщук, О. Мкртічян, Ю. Поліщук, Н. Тализіна, І. Трухіна, С. Харченко, Н. Щукіна. Питання еволюції соціально-педагогічної теорії та практики вивчали Т. Дмитренко, А. Малько, В. Тесленко, Л. Штефан, Т. Янченко.

Однак аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема організації соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми в Україні (перша половина XX ст.) ще не була об’єктом спеціального педагогічного дослідження.

**Мета статті** полягає в аналізі наукових та історико-педагогічних джерел з проблеми організації соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми в Україні у 1900–1917 рр.; визначенні суб’єктів, мети, змісту та принципів виховного впливу.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що основною метою нашої держави у 1900–1917 рр. було те, щоб керуючі класи суспільства поповнювалися найбільш здібними та обдарованими людьми, незалежно від їхнього походження.

Саме в цей час в Україні більше, ніж в інші часи, ставиться запит на таланти і здібності серед народу. Отже, обдаровані й талановиті діти того часу мали значні права на отримання всіх освітніх засобів для розвитку своїх здібностей, а також для пристосування їх на користь країні.

Так, для вирішення цієї мети на досліджуваному етапі виходять “Законопроект про Вищі початкові училища” (1909 р.), “Законодавче припущення про введення загальної початкової освіти” (1912 р.) і “Законодавче припущення про реформу середньої школи” (1913 р.) [4, с. 55], циркуляр по Київському округу “Деякі вказівки щодо навчально-виховних завдань

школи та їх найкращого розв'язання”, циркуляр Міністерства народної освіти “Про упорядкування навчально-виховної справи у середній школі”, циркуляр Одеської опіки “Про національне виховання у школі” [8]. У цих постановах та циркулярах накреслювалися конкретні заходи поліпшення виховної роботи з обдарованими дітьми.

Питанням організації соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми в досліджуваний період були присвячені наступні Перший всеросійський з'їзд з педагогічної психології (1906 р.) [13], конгрес “Союз для вивчення дітей” (1901 р.) [7], перше засідання Педологічного відділу імені К.Д. Ушинського (1904 р.) [5]. Варто наголосити, що основним завданням цих з'їздів було вивчення й розробка питань стосовно фізичного та морального добробуту дитини, дослідження й наукова оцінка методів соціально-педагогічної діяльності, а також прийомів виховання та навчання.

Становленню питань організації соціально-педагогічної роботи в Україні сприяло заснування у 1901 р. першої лабораторії експериментальної психології при педагогічних курсах військово-навчальних закладів під керівництвом професора А.П. Нечаєва. Основна мета експериментальної педагогіки полягала в розвитку розумових дарувань, а не в здобутті фактичних знань дитини, у самодіяльності та самостійності як вихованців, так і вихователів.

Варто наголосити, що роботі соціального педагога з обдарованими дітьми в Україні допомагало й поширення творів відомих педагогів, представників соціально-педагогічного напрямку: А. Острогорського, М. Рубінштейна, П. Блонського, П. Бехтерева та ін.

Визначення сутності соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми дало змогу дослідникам сформулювати мету й завдання.

Мету соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми вчені визначали як:

- розвиток особистості згідно з її індивідуальними задатками та культурними потребами навколишнього середовища (А. Лазурський);
- гармонійний розвиток особистості “у вихованні людини” (Пирогов);
- вивчення природних задатків дитини й факторів, які сприяють їх розвитку (Штумф);
- інтенсивний розвиток особистості в суспільстві й через суспільство;
- відкриття різноманітних установ для обдарованих дітей і проповідь культури таланту (В. Екземплярський);
- виховання різнобічно розвиненої особистості (П. Бехтерев);
- розвиток здібностей і дарувань.

Визначення мети дало змогу сформулювати завдання соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми. Таким чином, головне завдання соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми у 1900–1917 рр., по суті, збігається з вимогами сучасності стосовно виховання та розвитку

індивідуальних здібностей дітей, пристосування їх до умов життя в колективі, надання їм певної кількості загальних та професійних знань, які із часом тільки доповнювалися та уточнювалися.

Аналіз архівних джерел [4] свідчить, що до суб'єктів соціально-педагогічного впливу в роботі з обдарованими дітьми можна віднести закономічників, викладачів, класних вихователів, наставників, значна роль відводиться батьківським комітетам, попечительській раді та педагогічним організаціям, які були призначені для всебічної участі в житті різноманітних установ.

Доцільно звернути увагу на те, що в зазначений період виявленням обдарованих дітей, а також контролем над занесенням їх до списків найбільш талановитих займався “порадник з вибору професії”. На наш погляд, ця посада є прообразом посади “соціального педагога” [3].

Узагальнення науково-педагогічної літератури дає змогу виділити вимоги до соціально-педагогічних кадрів, які працювали з обдарованими дітьми, а саме: удосконалення творчого й особистого потенціалу вихователів гімназії, керівників гуртка, клубу, організаторів позашкільної освітньо-виховної роботи з талановитими учнями; пристосовування своєї програми до природи дитини й до її потреб; створення процесу соціальної та психологічної спільності з обдарованою дитиною.

Виходячи із цього, можна сказати, що зміст роботи соціального педагога з обдарованими дітьми у 1900–1917 рр. полягав у загальному розвитку дитини та виявленні її здібностей, нахилів та інтересів, складанні програми впливу, визначенні її обсягу, тривалості, темпу й методів роботи (бесіди, доповіді, реферати із залученням літературно-художнього, газетного, наукового та статистичного матеріалу, безпосереднього спостереження й екскурсії), що допомагало б обдарованій дитині у виборі майбутньої спеціальності, привчало її виявляти самостійність, ініціативу, допомагати товаришам [3; 9, с. 19].

Варто зазначити, що кожна установа, яка проводила соціальну роботу з обдарованими дітьми, дотримувалась певних принципів, що впливали з мети й завдань закладу, а саме:

- принцип індивідуалізації;
- принципи ідеалізму, самодіяльності, співпраці (А. Гартвіг);
- принцип трудового виховання;
- принцип соціального виховання;
- принцип доступності (Е. Звягінцев);
- принцип культуровідповідності;
- принцип добровільності;
- загальноосвітній принцип [2; 6].

Аналіз архівних та науково-педагогічних джерел [1; 4; 10; 11; 12] дає змогу зробити висновок, що на початку ХХ ст. почали відкриватися такі соціально-педагогічні центри позашкільного типу для роботи з обдарованими дітьми, як дитячі клуби, шкільні музеї, бібліотеки, екскурсії, шкільні спектаклі та свята, читання лекцій, будинки, читальні, недільні школи,



книжкові склади, організовувався клубний відпочинок, художні школи, відкривалися загальноосвітні і спеціальні курси, виставки, екскурсії, організовувалися музеї та театри. Роль соціального педагога полягала у сприянні дослідженням і вивченню в позашкільних установах методів роботи з обдарованими дітьми, підбору матеріалів, а також способів керівництва.

Велику допомогу у визначенні ефективних форм і методів соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми надав один із засновників лабораторії експериментальної психології П. Бехтерев.

Діяльність соціальних педагогів була складовою виховання, тому значна увага приділялася позакласній роботі з обдарованими дітьми. У загальноосвітніх закладах того часу, як і на сучасному етапі, проводилися групові та факультативні заняття з різних предметів за особистими бажаннями учнів. Ці заняття сприяли тому, щоб учні не тільки здобували загальну освіту, а й змогли з'ясувати свої здібності та нахили, щоб після закінчення школи продовжувати своє навчання.

Саме в цей час відбувався пошук нових форм і методів роботи соціального педагога з обдарованими дітьми, було нагромаджено багатий методичний матеріал, який набув поширення у вітчизняній педагогіці.

**Висновки.** Таким чином, можна сказати, що в Україні у 1900–1917 рр. гостро постало питання стосовно підвищення рівня загальної освіти. Цим змінам сприяли такі чинники, як зростання якості внутрішнього життя, швидкий розвиток життя в іноземних державах. Змагання на всесвітньому просторі спонукають уряд до поширення середньої освіти для занять науками, для засвоєння знань і вмінь.

Отже, творче використання історичного досвіду організації соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми в Україні у 1900–1917 рр. має визначити напрями подальшої роботи соціальних педагогів щодо вдосконалення змісту, форм і методів виховного впливу на обдаровану дитину з урахуванням сучасних тенденцій розвитку соціально-педагогічної діяльності.

### **Література**

1. Азбука внешкольного образования // Педагогическая мысль. – 1919. – № 1–3. – С. 65–73.
2. Гартвиг А. Общественное воспитание в коммерческих училищах / А. Гартвиг // Вестник воспитания. – 1904. – № 3. – С. 67–89.
3. Дружинин Н. Об образовании способнейших детей народа / Н. Дружинин // Педагогическая мысль. – 1924. – № 4–5. – С. 71–81.
4. Законопоректы Министерства народного просвещения. – 1913. – Ф. 707. – Оп. 18. – Спр. 72. – 444 арк.
5. И.М. Первое публичное заседание Педологического отдела имени К.Д. Ушинского // Вестник воспитания. – 1904. – № 4. – С. 109–115.
6. Изменение принципов самоорганизации учащихся в школе с 1917 по 1926 год // Педагогические курсы на дому. – 1928. – № 3–6. – С. 28–45.
7. Конгресс “союза для изучения детей” // Вестник воспитания. – 1902. – № 5. – С. 62–71.

8. Л.С. Методы, задачи и некоторые из итогов экспериментальной педагогики / Л.С. // Вестник воспитания. – 1908. – № 5. – С. 46–82.

9. Материалы об организации музейной и экскурсионной работы. – 1919. – Ф. 820. – Оп. 1. – Спр. 1б. – 112 арк.

10. Мироносицкий П. Детские игры, как фактор воспитания / П. Мироносицкий // Педагогическая мысль. – 1919. – № 1–3. – С. 49–57.

11. Організація питания в справі позашкільної освіти // Педагогічний журнал для вчителів початкових шкіл. – 1917. – № 7–12. – С. 81–87.

12. Осоков И. По пути к новой школе // Учитель и школа. – 1919. – № 2–3. – С. 17–21.

13. Первый всероссийский съезд по педагогической психологии // Вестник воспитания. – 1906. – № 7. – С. 145–165.

ІНОЗЕМЦЕВА С.В.

### **СПЕЦИФІКА РОБОТИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ З ПІДЛІТКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У 90-Х РР. ХХ СТ.**

Як свідчать інформаційні джерела, в Україні, як і в усьому світі, унаслідок впливу багатьох чинників збільшилася кількість людей-інвалідів і дітей з особливими потребами. Перед державою особливо гостро постає питання про забезпечення рівних прав і можливостей дітей і молоді з особливими потребами в новій соціальній ситуації, створення умов для повноцінного життя, здобуття освіти, оволодіння професією, їх успішної інтеграції в суспільство. З огляду на це, особливого значення набуває організація соціально-педагогічної роботи з підлітками зазначеної категорії.

Ефективність соціально-педагогічного впливу на підлітків з особливими потребами залежить не лише від упровадження нових форм, методів і технологій, а й від ретельного вивчення та використання педагогічно цінної спадщини минулого. У зв'язку із цим особливої актуальності набуває вивчення та аналіз досвіду організації роботи соціальних педагогів з підлітками з особливими потребами в історичній ретроспективі.

Аналіз науково-педагогічних джерел дає змогу стверджувати, що проблеми організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами перебували в центрі уваги представників вітчизняної й зарубіжної прогресивної педагогічної думки минулого.

Проблемам з'ясування змісту, напрямів, ефективних форм і методів соціально-педагогічної роботи з різними категоріями дітей присвятили свої праці М. Барахтян, О. Безпалько, М. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, А. Малько, І. Трубавіна, С. Хлебик, М. Фірсов, Л. Штефан та ін.

*Мета статті* полягає в аналізі наукових та історико-педагогічних джерел з проблем організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в спеціальних навчальних закладах України у 90-х рр.

XX ст., визначенні змісту, напрямів, основних форм і методів соціально-педагогічної діяльності із зазначеною категорією дітей.

З проголошенням Україною незалежності розпочався наступний етап розбудови вітчизняної соціально-педагогічної теорії та практики, започаткування її нових засад. У цей період соціальна педагогіка була визнана самостійною галуззю педагогічного знання, оформились професії “соціальний педагог” та “соціальний працівник”, кваліфікаційні характеристики яких були затверджені Кабінетом Міністрів України у 1994 р., а в Законі “Про освіту” (1996 р.) було визнано статус соціального педагога як педагогічного працівника.

Характерною особливістю періоду 90-х рр. XX ст. було те, що до об’єктів соціально-педагогічної діяльності (сліпі, слабкозорі, глухонімі, слабкочуючі, оглухлі, сліпоглухонімі, розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями мови, опорно-рухового апарату, зі складними дефектами розвитку, з порушеннями емоційно-вольової сфери, з порушеннями поведінки) додалися діти-інваліди.

Крім соціальних педагогів, соціально-педагогічний вплив на дітей з особливими потребами в спеціальних навчально-виховних закладах здійснювали: заступник директора з виховної роботи, викладачі та вихователі, класні керівники, керівники гуртків і секцій, бібліотекар, медичний працівник, шкільний психолог, працівники шкільних психолого-медико-педагогічних комісій та соціальних служб, представники учнівського органу самоврядування, представники батьківського комітету [8].

Починаючи з другої половини 1990-х рр., мережа спеціальних шкіл почала поповнюватись закладами нового типу: навчально-реабілітаційними та медико-реабілітаційними центрами, освітніми комплексами (дошкільний навчальний заклад – спеціальна школа), гімназіями, класами при загальноосвітніх школах і групами при ПТУ.

Перехід загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання зумовив розробку проекту “Положення про спеціальні загальноосвітні школи-інтернати”, в якому обґрунтовано нову структуру кожного виду спеціальної школи, диференційовано терміни навчання учнів початкової, основної, повної середньої шкіл, уточнено зміст, мету й завдання соціально-педагогічної діяльності з кожною категорією дітей.

Мета соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами у 90-х рр. XX ст. полягала в усебічному розвитку особистості, розкритті та реалізації її потенційних можливостей, сприянні соціальній адаптації й інтеграції в суспільство та вимагала від соціальних педагогів виконання певних завдань, таких як: розробка засобів ранньої діагностики; створення банку даних про дітей з особливими потребами; рання корекція психофізичних відхилень розвитку; підвищення ефективності лікувально-профілактичної роботи; створення законодавчої бази для спеціальної освіти; забезпечення всебічного розвитку підлітків зазначеної категорії; поліпшення можливостей для комплексної реабілітації; формування компенсаторних засобів діяльності; охорона, збереження та зміцнення фізичного

здоров'я вихованців; забезпечення всіх категорій дітей технічними засобами; зміцнення матеріально-технічної та навчальної бази спеціальних закладів; підвищення ефективності працевлаштування; здійснення соціалізації учнів шляхом засвоєння ними соціального досвіду, розвитку комунікативної діяльності й навичок спілкування; формування готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими потребами в загальноосвітніх закладах; організація наукових досліджень у галузі соціально-педагогічної діяльності; збереження та примноження досвіду корекційного навчання й виховання; надання кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги; активне залучення сім'ї та громадськості до розв'язання соціально-педагогічних завдань, здійснення посередницької діяльності; проведення консультацій з різних питань; розробка, обґрунтування та впровадження варіативних моделей спеціальної освіти [3].

Уся робота соціального педагога з підлітками з особливими потребами будувалась на традиційних принципах: єдності діагностики й корекції відхилень у розвитку, виховання в діяльності, індивідуально-диференційованого підходу, інтеграції освітньої діяльності з виробничою працею, соціальної спрямованості навчально-виховного процесу, комплексного підходу до реалізації потенційних можливостей у процесі навчання й виховання, забезпечення рівних можливостей, гуманізації соціально-педагогічного впливу, цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій, використання співпереживання, систематичного аналізу вихованцем власних і сторонніх дій та вчинків, активного впливу вихователів на вихованців [2].

Особливого значення набуває принцип корекційно-виховного спрямування соціально-педагогічного впливу, який полягав у подоланні або послабленні інтелектуальних недоліків, розвитку розумової сфери дітей при засвоєнні соціального досвіду.

Одним з пріоритетних напрямів діяльності соціальних педагогів була діагностика, а саме: розробка фундаментальних і прикладних проблем медико-психолого-педагогічної діагностики, що сприяло подальшому розвитку класифікації дітей з особливими потребами.

Вагомим внеском для підвищення ефективності соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами була розробка "Концепції спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні на найближчі роки та перспективу" та комплексної програми "Соціально-психологічна підтримка і реабілітація осіб з вадами психічного і фізичного розвитку" [9].

Безпосередньо освітня допомога не вирішувала проблем відновлення психофізичних функцій дитини, але, передаючи знання та формуючи певні навички і вміння, соціальний педагог сприяв інтеграції підлітків з обмеженими можливостями в суспільство.

Актуальною залишалася проблема підготовки випускників спеціальних шкіл до трудової діяльності та самостійного життя. На етапі вибору професії значно підвищувалась роль соціального педагога [7].

Найвищим рівнем соціально-трудової та професійної адаптації підлітків з психофізичними вадами соціальні педагоги вважали їх інтеграцію в суспільство [3]. На початку 1990-х рр. під впливом демократичних реформ у суспільстві були зроблені перші спроби інтегрованого навчання дітей з особливими потребами.

Не менш важливим напрямом діяльності соціальних педагогів у досліджуваній період було забезпечення захисту інтересів і охорони прав дитини з особливими потребами [5].

Посередницький напрям роботи соціального педагога передбачав активізацію діяльності всіх суб'єктів соціально-педагогічного впливу, а саме: спеціальних служб, установ, фондів, громадських об'єднань, батьків тощо.

Важливим напрямом роботи соціального педагога було надання психологічної допомоги, спрямованої на регуляцію емоційного стану учнів, профілактику можливих психологічних ускладнень, корекцію несприятливого психологічного стану, що виник за певних умов. При цьому використовувались методи консультування, надання термінової допомоги, підтримки дитини після стресу [4].

Наступний напрям роботи соціальних педагогів у спеціальних школах у 90-х рр. ХХ ст. полягав в організації проведення лікувально-оздоровчих і санітарно-гігієнічних заходів, а саме: проведення фізичних вправ, фізхвилинок, фізіотерапії, залучення до фізичної праці в побуті та сільському господарстві, організацію літніх оздоровчих таборів, походів, медикаментозного лікування [4; 6].

Отже, вивчення й узагальнення науково-педагогічної літератури [4, с. 133; 5; 8] дає можливість виокремити такі напрями соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами у 90-х рр. ХХ ст., як: діагностичний; корекційний; оздоровчий; навчально-виховний; профілактичний; реабілітаційний, соціально-правовий; охоронно-захисний; допоміжний (надання допомоги у визначенні та розв'язанні проблем дитині та її сім'ї); консультаційний; науково-методичний; соціально-аналітичний; просвітницький.

Вивчення та аналіз науково-педагогічної літератури досліджуваного періоду [1; 4] дав змогу виокремити такі групи методів соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами в спеціальних навчальних закладах у 90-х рр. ХХ ст., як:

– діагностичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, моделювання, проектування, анкетування, інтерв'ю, соціометрія, моніторинг, індивідуальні та групові тести, психомалюнок);

– методи соціального виховання: формування свідомості (переконавання, бесіда, диспут, приклад, порада, пояснення, навіювання тощо), організація діяльності (доручення, гра, залучення до корисної діяльності), стимулювання доцільної поведінки (заохочення, створення ситуації успіху, осуд, організація змагання), взаємодопомога, психотерапія, наставництво, шефство;

– методи соціального перевиховання (корекції): руйнування негативного типу характеру (метод “вибуху”, “реконструкція” характеру), перебудова мотиваційної сфери та самосвідомості (перенавчання, переконання, переорієнтація, переключення, прогнозування наслідків негативної поведінки), перебудова життєвого досвіду (розпорядження, обмеження, перенавчання);

– методи самовиховання: самооцінка, самоорганізація, самоконтроль, самокорекція.

У 90-х рр. ХХ ст. науковці роблять спроби згрупувати організаційні форми соціально-педагогічної роботи й класифікують їх на колективні (спрямовані на організацію спілкування та взаємодії підлітків), групові (об’єкти впливу розбиваються на групи, які отримують певні завдання), індивідуальні (передбачають безпосередній вплив на кожну дитину).

Організація соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в зазначений період відбувалась у груповій та колективній формах. Але все частіше застосовувалася індивідуальна форма діяльності у випадках, коли дитина мала складні дефекти й була не здатною до навчання в групі або класі; коли вона навчалася вдома або потребувала індивідуальної психолого-педагогічної, логопедичної, корекційної допомоги, яка доповнювала б фронтальні заняття.

До традиційних додаткових форм організації соціально-педагогічного впливу в спеціальних школах належали екскурсії, додаткові заняття, позакласна робота (позакласне читання), самопідготовка. Як допоміжні форми використовували факультативи, гурткову роботу, позакласні заходи (олімпіади, змагання, фестивалі творчості, конкурси, виставки робіт дітей, тематичні вечори, походи тощо).

Таким чином, робота соціальних педагогів з підлітками з особливими потребами в спеціальних навчальних закладах у 90-х рр. ХХ ст. будувалась на педагогічно обґрунтованому виборі змісту, форм, методів і засобів діяльності, які забезпечували одержання учнями необхідних знань і вироблення вмінь, корекцію вад їхнього психофізичного розвитку, підготовку до самостійного життя і праці в суспільстві.

**Висновки.** Отже, спеціально організована соціально-педагогічна робота з підлітками з особливими потребами в навчальних закладах відкриває нові перспективи щодо підвищення ефективності корекційно-виховної роботи, використання компенсаторних можливостей для інтенсифікації загального розвитку й пізнавальних здібностей учнів, підготовки їх до самостійної праці. Творче використання історичного досвіду має визначати напрями подальшої роботи щодо вдосконалення змісту, форм, методів і технологій соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами з урахуванням сучасних тенденцій розвитку спеціальної освіти.

### **Література**

1. Артющкіна Л.М. Соціальний педагог школи: теорія та практика роботи : навч.-метод. посіб. для студ. спец. “Соціальна педагогіка” / Л.М. Артющкіна. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – 124 с.

2. Бех І.Д. Принципи організації виховного процесу у спеціальних школах / І.Д. Бех // Початкова школа. – 1995. – № 2. – С. 6–8.
3. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти / В. Бондар // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2–5.
4. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ю.В. Василькова. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 160 с.
5. Зверева І.Д. Соціально-педагогічний захист дитинства / І.Д. Зверева // Рідна школа. – 1994. – № 3–4. – С. 18–20.
6. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами // Дефектологія. – 1999. – № 4. – С. 2–8.
7. Про стан і перспективи розвитку державної підтримки дітей з психофізичними вадами // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – № 20. – С. 3–14.
8. Соціальна педагогіка : конспект лекцій : в 2 ч. / [уклад. А.О. Малько]. – Х. : ХДІК, 1998. – Ч. 1: Основи соціальної педагогіки. – 59 с.
9. Цільова комплексна програма “Соціально-психологічна допомога і реабілітація осіб з вадами психічного і фізичного розвитку” // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – № 20. – С. 15–30.

ОВЧАРОВА О.М.

## ЗАВДАННЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Аналіз наукових праць видатних радянських педагогів щодо морального виховання в другій половині ХХ ст. (М. Болдирєва, І. Мар'єнка, В. Рогожкіна, Л. Рувинського, І. Варламова) дав можливість визначити педагогічні основи досліджуваної проблеми: мету, завдання, структуру, зміст, принципи морального виховання учнівської молоді, але неможливо зупинитись лише на особливостях морального виховання того часу, актуально проаналізувати моральне виховання сучасної молоді та зіставити з вихованням радянської молоді.

*Мета статті* полягає в теоретичному аналізі завдань морального виховання в радянській школі та розкритті відповідних проблем сучасної молоді.

Моральне виховання виконує певні завдання, пов'язані з процесом цілеспрямованого впливу на особу, з метою залучення її до набутого суспільством соціального та морального досвіду, до встановлених норм моральної поведінки, формування в особистості відповідних моральних якостей, принципів.

Основою морального виховання в радянські часи є ідеологічне виховання – оволодіння марксистсько-ленінською ідеологією, озброєння людини розумінням основних закономірностей суспільного розвитку та вищих цілей, що стоять перед нашим суспільством. Це завдання особливо важли-

ве в той час, коли марксистсько-ленінська ідеологія перетворилася на ідеологію всього радянського народу, а марксизм-ленінізм набуває подальшого розвитку й збагачується новими поняттями, що відбивають етап комуністичного будівництва.

Особливого значення в сучасних умовах набуває критичне переосмислення й теоретичне узагальнення досвіду роботи, накопиченого в загальноосвітніх закладах України з морального виховання учнів.

Мета морального виховання була зорієнтована не лише на практичні цілі, а й на перспективні цілі всебічного розвитку особистості, котрі передбачають спрямованість суспільного розвитку, випереджають досягнутий рівень розвитку особистості [4, с. 10].

У радянській школі найважливішою складовою виховання є ідейно-моральне виховання молоді. В. Ленін, надаючи величезного значення моральному вихованню, неодноразово підкреслював, що вся справа виховання, освіти й навчання радянської молоді повинна бути підпорядкована вихованню її в дусі комуністичної моралі.

Комуністична мораль – це класова мораль пролетаріату, що виникла й сформувалася в його боротьбі проти експлуатації; в умовах перемоги пролетарської революції та побудови соціалізму нова мораль стає загальнонародною. Характерними якостями комуністичної моралі М. Болдирєв вважав єдність світогляду та поведінки людей, єдність їх особистісних та суспільних інтересів, активне ставлення людини до дійсності, глибокий оптимізм і високу ідейність [1].

Моральна освіченість у радянській школі має за мету формувати моральні погляди, переконання школярів як принципи їх свідомої поведінки. Без моральної освіченості виховання перетворюється в дресування і так перестає бути моральним та вступає в реальні суперечності із завданнями комуністичного виховання. Завдання школи, вчителя, радянської педагогічної теорії залежить від пошуку найбільш сучасних шляхів, методів моральної освіченості, що повинні відповідати судженням комуністичної моралі [4].

Моральне виховання залучає підростаюче покоління до цінностей моральної культури народу, перетворюючи їх на особистісні достоїнства кожного. Вагома роль у здійсненні цього завдання належить школі [4, с. 11].

Одним з найважливіших завдань морального виховання є виховання в людини відданості своїй соціалістичній Батьківщині, своєму народові, готовність віддати всі сили для захисту завоювань соціалізму. Радянська молода людина – це, перш за все, патріот своєї Батьківщини. Патріотизм включає почуття гордості за свою Вітчизну, її суспільний лад, величезні досягнення народу в усіх галузях комуністичного будівництва, а також почуття поваги до гідних сторінок її минулого.

Особливе значення в умовах багатонаціональної країни має завдання виховання братніх почуттів і поваги до всіх народів, формування свідомості братерської єдності всіх соціалістичних націй і народностей Радянського



Союзу, об'єднаних спільною ідеологією, соціально-політичною та економічною базою, спаяних довірою, дружбою, співпрацею, взаємодією всіх культур. Завдання виховання братерських почуттів до представників усіх націй і народностей, що утворюють нову історичну спільність людей – радянський народ, включають і виховання непримиренності до всього того, що може завдати шкоди його соціальній та морально-політичній єдності, до всіх проявів націоналізму, шовінізму й національної обмеженості.

Важливе значення має завдання виховання в учнів почуття солідарності з усіма народами, які борються проти сил імперіалізму за свою свободу й незалежність, за право на самостійний політичний та економічний розвиток.

Комуністична моральність передбачає також громадську активність людини, діяльну участь у суспільно-політичному житті країни та свого колективу, розуміння свого громадянського обов'язку й особистої відповідальності за доручену справу, за все, що відбувається в суспільстві, сумлінне виконання своїх обов'язків перед людьми та країною, вимогливість до себе та інших, свідому дисципліну в праці та повсякденній поведінці. Активна життєва позиція, свідоме ставлення до громадського обов'язку, коли єдність слова і справи стає повсякденною нормою поведінки. Виробити таку позицію – завдання морального виховання.

Особливого значення набуває сьогодні виховання комуністичного ставлення до праці та суспільної власності як прояву високої свідомості, громадянськості. До завдань виховання комуністичного ставлення до праці входить і формування прагнення проявити творче ставлення до своєї справи, вміння працювати з ініціативою на будь-якій ділянці, у будь-якій галузі праці. Формування такого ставлення починається з виконання навчальних завдань, елементарних обов'язків у школі та вдома, громадських доручень, суворого дотримання дисципліни.

Першорядну вагу мають завдання формування в молоді моральних якостей колективіста, що вміє жити та працювати в колективі, рахуватися з інтересами всіх і кожного його члена. Виховання в душі колективізму – один з провідних принципів всієї системи комуністичного виховання молоді в нашій країні.

Моральний розвиток молодого покоління пов'язаний з вихованням у нього соціалістичного гуманізму, вміння піклуватися про потреби інших людей, надавати їм необхідну допомогу, не проходити повз випадків прояву жорстокості. Одночасно з вирішенням завдань формування позитивних моральних якостей і звичок правильної поведінки повинні вирішуватися завдання подолання негативних якостей (користолюбство, приватновласницькі тенденції, хуліганство, бюрократизм і байдужість до людини).

Аналізуючи завдання морального виховання другої половини ХХ ст., ми розкриваємо основні завдання комуністичного виховання, що було основою морального виховання. Отже, 50–80-ті рр. характерні розвитком проблеми морального виховання в комуністичному вихованні.

Завдання морального виховання учнів можна умовно поділити на дві групи. По-перше, завдання, що мали ідеологічну спрямованість: формування в учнів марксистсько-ленінських переконань, внутрішньої потреби неухильно додержуватися правил соціалістичного співжиття та радянських законів, потреби жити й діяти відповідно до принципів і норм комуністичної моралі, соціалістичного колективізму; формування таких звичок поведінки в колективі, в сім'ї, в суспільстві, що відповідають вимогам комуністичної моралі, почуття інтернаціоналізму та відданості справі Комуністичної партії, непримиренності до ворогів комунізму, справи миру та свободи народів; виховання громадянина соціалістичного суспільства, активного будівника комунізму в душі любові до соціалістичної багатонаціональної Батьківщини. По-друге, завдання загальнолюдського характеру: формування моральних почуттів учнів, їх переконань і поведінки, гуманних відносин, товариської взаємодопомоги, відповідальності у взаєминах між членами колективу, активної життєвої позиції, свідомого ставлення до громадського обов'язку, коли єдність слова і справи стає повсякденною нормою поведінки; виховання таких моральних якостей, як дисциплінованість, організованість, простота і скромність, доброзичливість, порядність, чуйність, ввічливість, повага до старших, турбота про молодших, чесність і правдивість, вимогливість та принциповість, стійкість і мужність характеру; прагнення до сумлінного навчання та праці на благо суспільства; вміння правильно оцінити свою поведінку й діяльність; дотримання культури зовнішнього вигляду, правил поведінки на вулиці, у школі, у сім'ї.

Завдання морального виховання в 1990-х рр. педагоги вбачали у формуванні моральних цінностей, високої моральної свідомості, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки в різних сферах життєдіяльності на основі засвоєння норм моралі; у формуванні високої духовності, національної свідомості, громадянської відповідальності, чесності, працьовитості, соціально значущих інтересів громадянина незалежної України; у вихованні поваги й любові до рідної землі та історії свого народу, непримиренного ставлення й готовності до боротьби з антигромадськими проявами та злочинністю, потреби постійного морального вдосконалення, в утвердженні принципів загальнолюдської моралі; у засвоєнні національних норм і традицій, духовної культури народу, моральних форм і якостей, що є регуляторами відносин у суспільстві; у забезпеченні потреб особистості в самореалізації, духовної єдності поколінь; у передачі молоді соціального досвіду, своєрідності світогляду, національної ментальності.

Аналізуючи основні завдання морального виховання молоді в радянській школі, ми спостерігаємо великі зміни із сучасною молоддю. Почнемо із сім'ї, тобто з батьків радянського часу, які є першою основою у вихованні дитини. Вони зобов'язані закласти основи фізичного, морального та інтелектуального розвитку особистості дитини в ранньому дитячому віці. Усе це, звичайно, правильно, але що ж виходить насправді? Розрив поколінь дуже великий в умах і душах між батьками та їхніми дітьми. Батьки не можуть передати спадкоємність свого життя, тому що їхнє життя перек-

реслили на початку 1990-х рр. Настав новий час і нова епоха в житті України і світу в цілому. Діти, народжені в 1980-х рр. і на початку 1990-х рр., які зараз вже юнаки по 20 і більше років, потрапили в перехідний момент історії. Перетворилися на зайвих, тобто їх внутрішній світ розривається на шматки й не може знайти спокій ні в тих, хто жив у СРСР, ні в тих, хто прийняв нові демократичні цінності. Хоч вони цього не визнають у відкрити, але їх дух не заспокоївся й роздвоєний. Тому такі юнаки зараз часто йдуть у неформальні організації, тобто в опозицію до демократичних цінностей, що зараз посіли перші місця в душах молоді й деяких дорослих. А ось діти, народжені вже після 1990-х рр., знову ж таки потрапляють у ту ситуацію, що батьки не можуть перемкнутися швидко на новий уклад життя й нові цінності, які зараз формуються в умах молоді. Діти та молодь у цілому вимагають від своїх батьків прийняти ці цінності, не розуміючи, що вони суперечать вихованню батьків, їх цінностям життя, які, хоч і застарілі, але перевірені ними у своєму житті, і ось тут виходить великий розрив між поколіннями, що викликає таке гостре загострення, нерозуміння дітьми своїх батьків, а батьками своїх дітей і їх нових цінностей. Це результат того часу, коли, не подумавши, різко зламали всю стару ідеологію, а натомість нічого нового не встигли дати.

Узявши сучасну школу й громадське життя, яке повинно бути для молоді одним з головних рівнів у формуванні духовного та морального, а також патріотичного стрижня, ми побачимо, що школа більше не є основним ідеологічним осередком держави, і суспільство теж не має ідеології. А телебачення, радіо, журнали тепер не виховують ідеологію, вони виховують свободу слова. Все виховання патріотизму впирається у Велику Вітчизняну Війну 1941–1945 рр. Усі патріотичні заходи в основному присвячені саме цьому. Якщо говорити про історію держави, то патріотизм треба виховувати саме на самій державі, на її великій історії, її великої нелегкої долі. Але виходить, що, крім війни 1941–1945 рр., у нас більше великого нічого не було.

Доводиться визнати, що, приділяючи велику увагу формуванню ідейно-політичних якостей особистості, довгий час недооцінювали значення й роль моралі в цьому процесі. Не можна заперечувати той факт, що про комуністичну мораль говорили та писали дуже багато, а на практиці у виховній роботі переважав абстрактний, поверховий підхід до проблем моралі. Результатом такого виховання стала бездуховність, аморальність, деформація таких людських якостей, як віра, любов, дружба, відданість, співчуття, безкорисливість, відповідальність. Широкого поширення серед молоді набув соціальний негативізм, громадянська пасивність, індиферентність, інфантилізм, аполітичність (1989 р.).

Головним завданням морального виховання сучасні педагоги визначають виховання особистості, яка, маючи стійкі позитивні мотиви поведінки, діє в будь-яких обставинах відповідно до моральних норм поведінки [2, с. 71].

**Висновки.** Радянський Союз створив не тільки матеріальну базу для своїх нащадків, але виховав покоління людей з особливим світосприйняттям. У СРСР велика увага приділялася моральному вихованню молоді. Наголос робився на усвідомлену моральність; коли моральне ставлення до оточення базується на вихованні в молоді почуття власної гідності, бажанні стати гідним членом суспільства. Виховувалося відповідальне ставлення до завдань, що покладає на особистість суспільство, борг перед суспільством, любов до Батьківщини, віра в перемогу справедливості.

Перспективним напрямом дослідження є ретельне вивчення розвитку морального виховання в радянській школі та визначення етапів його розвитку.

### **Література**

1. Болдырев Н.И. Основные вопросы содержания и методики нравственного воспитания / Н.И. Болдырев // Советская педагогика. – 1967. – № 2.

2. Лозова В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. Лозова, Г. Троцько ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.

3. Марьенко И.С. К вопросу о процессе нравственного воспитания / И.С. Марьенко // Советская педагогика. – 1967. – № 7.

4. Нравственное воспитание: Проблемы теории и практики / Акад. обществ. наук при ЦК КПРР, каф. идеол. работы и каф. социальной психологи и педагогики ; [редкол.: А.К. Уледов (отв. ред.) и др.]. – М. : Мысль, 1979. – 303 с.

5. Нравственное воспитание советских школьников (основы методики) / [под ред. И.С. Марьенко, М.Г. Кутейниковой]. – М. : Педагогика, 1975. – 144 с.

6. Харламов И.Ф. Теория нравственного воспитания. Историческая и современная проблематика и основные педагогические идеи / И.Ф. Харламов. – Минск : Изд-во БГУ, 1972. – 363 с.

ОРЛОВА О.

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У 60–70 РР. ХХ СТ.**

Входження України в загальноєвропейський простір та її приєднання до Болонського процесу вимагають динамічної модернізації системи вищої освіти. Сучасні тенденції її подальшого розвитку відображають нагальну потребу суспільства в забезпеченні безперервного навчання кожної особистості впродовж усього життя, підготовки у ВНЗ фахівців, які здатні самостійно мислити та творчо підходити до виконання професійних завдань. У зв'язку із цим особливою актуальністю набуває проблема формування розумової самостійності як однієї з найважливіших якостей сучасного вчителя.

Останнім часом педагогічна наука збагатилася результатами досліджень, у яких висвітлюються окремі аспекти розумової самостійності сту-

дентів: особистісний підхід до проблеми самостійності здійснено у працях Л. Аристової, М. Данилова, Н. Кухарева, М. Махмутова; із позиції теорії волі розглядали самостійність особистості Ю. Дмитрієва, О. Ковальова, К. Платонов, В. Селіванов; процесуальний підхід до цієї проблеми відображено в дослідженнях Б. Єсіпова, П. Підкасистого, Н. Половникової. Разом з тим у педагогічній науці недостатньо визначено особливості формування розумової самостійності майбутніх учителів у 60–70 рр. ХХ ст.

**Мета статті** – на основі аналізу історико-педагогічної літератури виявити особливості формування розумової самостійності майбутніх учителів в Україні у 60–70 рр. ХХ ст.

Аналіз науково-педагогічної літератури з теми дослідження [1–7] дає підстави стверджувати, що однією з важливих умов формування розумової самостійності майбутніх учителів було систематичне використання самостійної роботи, яка виявлялася в усіх формах навчання: лекціях, практичних, семінарських заняттях тощо.

У ході дослідження встановлено, що ефективне формування розумової самостійності студентів на лекції залежить, з одного боку, від професійної майстерності викладача, а з іншого – від рівня самостійної роботи студента. Тільки активна діяльність студентів дає змогу глибше проникати в сутність предметів, процесів, явищ, що вивчаються, виявляти закономірності їх розвитку та використовувати ці закономірності для перетворення навколишньої дійсності відповідно до своїх потреб.

Виявлено, що в досліджуваній період у зв'язку з підвищеною увагою до самостійної роботи студентів у процесі навчання спостерігалася тенденція до зміни методики проведення лекції. В умовах збільшення в навчальних планах педагогічних вищих навчальних закладів обсягу годин на самостійну роботу докорінно змінилася роль лектора. Основне завдання лектора полягало не в передачі інформації з курсу, який читається, а створенні зацікавленості студентів до викладеного матеріалу, що ставало стимулом до наступного його самостійного вивчення. У зв'язку із цим викладачі ВНЗ досліджуваного періоду обирали таку архітектуру лекції, яка передбачала активність і розумову самостійність студентів. Так, наприклад, викладач Харківського державного університету Д. Петров у своїй практичній діяльності використовував таку методику організації лекції: студенти заздалегідь ознайолювалися з планом лекції. За власним бажанням вони обирали собі окремі питання й працювали над ними (самостійно підбирали літературу, готували доповіді на 9–10 хвилин). Д. Петров заздалегідь проводив консультацію зі студентами, які готувалися до виступу, допомагав їм порадами. Лекцію розпочинав сам викладач, який поступово підводив слухачів до тих питань, які готували студенти. Після цього відбувалося спільне обговорення доповідей, викладач підводив слухачів до висновків, які вони робили вже самостійно [6].

Такий прийом активізації розумової діяльності майбутніх учителів пов'язаний з формуванням важливої навички до самоосвіти. Організація лекції за наведеною вище методикою сприяла творчому пошуку, розвивала

самостійність мислення, навички аналізу й синтезу фактичного матеріалу, що вже був у наявності, сприяла встановленню причинно-наслідкових зв'язків, вибору необхідної інформації. Крім того, студенти під керівництвом викладача набували досвіду роботи з науковою літературою, розвивали навички узагальнення наукових даних.

Для активізації самостійної роботи студентів, підвищення рівня їх розумової самостійності викладачі використовували такі методичні прийоми, як попередження аудиторії про те, що через деякий час буде задане питання з теми, про яку йтиме мова; виклад частини матеріалу у формі запитань і відповідей, доказів, вирішення пізнавальних завдань; залучення студентів до підготовки й постановки експериментів, проведення лекційних демонстрацій, виведення формул [2; 4]; створення так званих “методичних банків”, де зосереджені матеріали для самостійної роботи. Наприклад, цікавий досвід створення й функціонування таких банків презентує кафедра педагогіки Українського педагогічного університету імені М. Драгоманова. У методичному банку цієї кафедри зосереджені різнорівневі методичні матеріали. Так, репродуктивному рівню відповідає обов'язковий програмний мінімум (поняття, зміст і завдання з вивчення матеріалу); евристичному – список літератури й завдання для поглибленого вивчення тем; творчому – матеріали під рубрикою “Студенту-досліднику” [2].

Вивчення досвіду педагогічних вищих навчальних закладів СРСР досліджуваного періоду свідчить про те, що викладачі не обмежувались використанням традиційних форм і методів у межах репродуктивного навчання, а намагались організувати навчання студентів так, щоб воно сприяло формуванню досконалих умінь і навичок, необхідних для пізнання реальній дійсності, для здобуття знань, а також для творчого їх використання в майбутній професійній діяльності. У зв'язку із цим разом з лекцією широко використовувалися практичні, лабораторні та інші заняття.

Як свідчить проведене дослідження, одним з головних завдань практичних занять було навчити самостійно працювати в галузі окремих наук, а також прищепити студентам навички самостійної роботи з літературою [5; 7]. У контексті досліджуваної проблеми зазначимо, що в процесі самостійної підготовки студентів до практичних занять особлива увага приділялася методиці конспектування першоджерел. Конспектування вважалося однією з основних форм самостійної роботи з літературою. У ході дослідження виявлено, що вимоги до написання конспекту на I–II і на IV–VI курсах значно відрізнялися. На I курсі основним завданням було ознайомлення студентів зі змістом першоджерел, розуміння основних їх положень. На старших курсах важливим було не тільки усвідомлення змісту матеріалу, а й уміння самостійно осмислювати та визначати окремі проблеми, вибирати з першоджерел матеріал, необхідний для висвітлення важливих питань курсу, використовувати праці основоположників як методологічну основу сучасних наукових процесів.

У ході наукового пошуку виявлено, що основним видами самостійної роботи студентів з літературою, які використовувалися в процесі підготовки майбутніх учителів, були такі:

- написання проблемних конспектів з метою поглибленого вивчення рекомендованої літератури та виокремлення того аспекту, який є методологічною основою дослідження проблеми, що вивчається [1; 7];

- підготовка тематичних конспектів, які передбачали самостійну роботу студентів з декількома першоджерелами для висвітлення одного питання;

- підготовка комплексного конспекту для виступу на семінарському чи практичному занятті, у якому використовувалися як першоджерела, так і додаткова література, а також представлені висновки автора з теми, що вивчалася, про що свідчить досвід кафедри педагогіки Ніжинського педагогічного інституту [1].

Аналіз історико-педагогічної літератури з теми дослідження [2–6] дає підстави стверджувати, що у 60–70 рр. ХХ ст. у практиці педагогічної вищої школи спостерігалася тенденція до правильної організації самостійної роботи студентів під час практичних занять. У зв'язку із цим особлива увага приділялася методиці організації процесу навчання студентів. Практичні заняття в методичному плані організовувалися так, щоб вони стимулювали самостійність розумової діяльності студентів. Головне, що було в цих методах, – це включення студентів у самостійну діяльність, яка давала змогу не лише сприяти формуванню пізнавальної активності особистості студента, а й стимулювала виникнення стійкого інтересу до навчання. Наприклад, деякі викладачі педагогічних вищих навчальних закладів м. Львова досліджуваного періоду використовували такий метод: академічну групу розділяли на 2–3 підгрупи, які очолювали найкращі студенти (капітан групи). Кожна підгрупа отримувала індивідуальне завдання на 1–2 тижні. Викладач проводив консультації лише для слухачів, які стояли на чолі підгруп. Останні ж, у свою чергу, проводили консультації для інших членів власної підгрупи. Потім капітан підгрупи збирав роботи, перевіряв їх і лише після цього передавав викладачеві. Результати оголошувалися й обговорювалися в присутності всіх слухачів. Під час обговорення студенти будь-якої підгрупи ставили запитання один одному; за кожне запитання й відповідь викладач і журі, до складу якого входили капітани підгруп, виставляли відповідні оцінки. У кінці проведеної роботи оцінку отримував кожен студент окремо й підгрупа в цілому [3, с. 89]. Таким чином, зазначений метод вимагав від студентів пошукових дій, а також самостійного вирішення творчих завдань, що сприяло формуванню найвищого рівня розумової самостійності студентів.

Крім зазначених методів, у вищих навчальних закладах України досліджуваного періоду з метою формування розумової самостійності майбутніх учителів практикувався метод опитування одних слухачів іншими. Кожен студент повинен був заздалегідь добре підготуватися, щоб постави-

ти конкретне запитання товаришу, а за певних обставин і самому відповісти на нього чи доповнити [3, с. 90].

Аналіз педагогічної літератури з теми дослідження [5–7] свідчить, що педагогічні вищі навчальні заклади досліджуваного періоду презентували численні приклади застосування семінарських і практичних занять, які надавали можливість студентам самостійно, творчо підготуватися і виступити в ролі вчителя, класного керівника й таким чином забезпечували формування розумової самостійності особистості. Підкреслимо, що при моделюванні різних ситуацій з процесу навчання та виховання учнів майбутні вчителі переживали емоції й почуття, які були аналогом до реальних умов школи, закріплювали на практиці знання, уміння та навички, підвищували рівень розумової самостійності як однієї з основних професійних якостей.

У ході наукового пошуку виявлено, що однією з важливих форм самостійної роботи студентів у процесі підготовки до практичних і семінарських занять у досліджуваній період були студентські доповіді та реферати, виступи на конференціях. З'ясовано, що у 1960-х рр. спостерігалася тенденція до активної участі студентів у наукових і науково-практичних конференціях. Так, у квітні 1960 р. у порядку денному однієї з конференцій, що проводилася в Ніжинському педагогічному інституті, було зафіксовано понад 20 доповідей студентів [1]. Подібна ситуація спостерігалася й у інших педагогічних ВНЗ другої половини ХХ ст. [4; 5]. Зазначені види самостійної роботи студентів формували самостійно вести інформаційний пошук, вибирати літературу, фіксувати результати і їх обробляти, виділяти головне. Крім того, під час виступу з науковою доповіддю студенти вчилися вільно триматися перед аудиторією, вести дискусію, відстоювати свою думку, що спрягло розвитку розумової самостійності як однієї з головних професійних рис майбутніх учителів.

В аспекті досліджуваної проблеми зазначимо, що однією з ефективних форм навчання, поряд з лекцією та практичними заняттями, які використовувалися в другій половині ХХ ст. з метою формування розумової самостійності майбутніх учителів, були лабораторні заняття. Виявлено, що для 60–70 рр. ХХ ст. була характерною зміна методики проведення лабораторних занять. Вважалося, що лабораторні заняття, які до цього проводилися за традиційною схемою, коли докладно викладались теорія дослідження, метод виміру, давався алгоритм проведення дослідження, на робочих місцях виставлялося все необхідне обладнання, спрямовують самостійність студентів лише на виконання окремих дій. Розумова діяльність студентів у процесі виконання таких робіт перебувала на низькому рівні самостійності. А на початку 70-х рр. ХХ ст. лабораторні роботи організовувалися так, щоб мислення студентів у процесі навчальної діяльності поступово переходило з нижчого рівня до найвищого. Наприклад, у практиці Сімферопольського державного університету досліджуваного періоду під час проведення лабораторних робіт з фізики використовувався метод, який умовно називався “методом неповних даних”. Його сутність полягала в



тому, що під час виконання робіт студенти користувалися інструкціями, які відрізнялися від звичайних тим, що вони не містили повних даних, необхідних для виконання завдань. На робочому місці виставлялося також не все необхідне обладнання, а лише його частина. Інше стояло на полицях у вільному доступі [1, с. 17].

Під час виконання таких лабораторних робіт перед студентами було завдання без явної постановки, у ході вирішення якого необхідно було застосовувати набуті знання і включати їх у процес практичної діяльності.

**Висновки.** Таким чином, проведене дослідження дає змогу стверджувати, що формування розумової самостійності майбутніх учителів у 1960–1970 рр. відбувалося в умовах систематичної самостійної роботи, яка виявлялася в усіх формах навчання (лекціях, практичних, семінарських заняттях тощо). Формування розумової самостійності майбутніх учителів досліджуваного періоду характеризувалося створенням необхідного методичного матеріалу (методичних рекомендацій щодо організації самостійної роботи студентів, виконання практичних, лабораторних робіт з окремих дисциплін тощо); зміною методики організації основних форм навчання, яка засновувалася на активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, а також чітким керівництвом викладача самостійною діяльністю студентів. Це стимулювало їх до активної розумової праці, самостійної роботи, викликало пізнавальний інтерес і в цілому підвищувало рівень розумової самостійності майбутніх учителів.

#### **Література**

1. ДАХО. – Р2792. – Оп. 19. – Спр. 2512 (Отчет о работе кафедр за 1965–1966 уч. год). – 206 арк.
2. Кобзар Б. Система і методика викладання педагогічних дисциплін у ВУЗі / Б. Кобзар // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2 (3). – С. 85–93.
3. Марко В. Методика проведения практических занятий по математике / В. Марко, С. Дубецкий, Л. Кучминская // Проблемы высшей школы. – 1975. – № 20. – С. 88–91.
4. Михайличенко Н. Об управлении мыслительной деятельностью студентов младших курсов на лекции // Н. Михайличенко, Л. Лаврова, Г. Реуцкая // Проблемы высшей школы. – 1979. – № 37. – С. 50–53.
5. Мурдханов М. О практических занятиях по педагогике в педагогических институтах / М. Мурдханов // Советская педагогика. – 1950. – № 1. – С. 68–74.
6. Петрова Д. Методы активизации познавательной деятельности студентов / Д. Петрова // Проблемы высшей школы. – 1976. – № 324. – С. 63–67.
7. Помагайба В. Практические занятия по педагогике / В. Помагайба // Советская педагогика. – 1950. – № 2. – С. 95–102.

## ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД БРАТСЬКИХ ШКІЛ

Інтеграція вітчизняної освіти в міжнародний освітній простір базується на засадах пріоритету національних інтересів, толерантності в оцінюванні здобутків освітніх систем зарубіжних країн та їх адаптації до потреб національної системи освіти.

Національною доктриною розвитку освіти в Україні визначено, що освіта "...утверджує національну ідею, сприяє... розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями" [1, с. 691]. Це актуалізує потребу теоретичного обґрунтування та узагальнення практики вивчення історико-педагогічного досвіду.

Вивчення широкого кола педагогічної літератури свідчить, що підходи до визначення сутності педагогічного досвіду розробляли сучасні науковці: Ю.К. Бабанський, М.Ю. Красовицький, І.Ф. Кривонос, Л.Л. Момот, Є.І. Монозон та ін. Питання методології вивчення передового педагогічного досвіду, методичні аспекти обміну педагогічним досвідом певною мірою розкрито в працях учених П.І. Карташова, Т.В. Новикової, К.Ф. Присяжнюк, М.М. Скаткіна та ін.

В історико-культурному аспекті аналізували педагогічний досвід В.І. Бондар, С.Т. Золотухіна, В.К. Майборода, І.Ф. Прокопенко, М.Д. Ярмаченко та ін. Компаративні узагальнення зарубіжного педагогічного досвіду в Україні широкому загалу в численних публікаціях науково-популярних і періодичних видань пропонували автори: А.М. Алексюк, С.А. Ананьїн, Л.М. Пуховська, А.А. Сбруєва, О.В. Сухомлинська та ін.

У контексті дослідження цінною є дисертація Ю.М. Корнейко, де узагальнено внесок К.Д. Ушинського у вивчення зарубіжного педагогічного досвіду, розкрито способи аналізу досвіду зарубіжних педагогів та конкретизації К.Д. Ушинським шляхів конструктивного використання цього досвіду для вдосконалення роботи національного шкільництва. Однак цілісного дослідження, присвяченого проблемі вивчення педагогічного досвіду, ще не проводилось.

**Мета статті** – на підставі аналізу історико-педагогічних джерел узагальнити педагогічний досвід братських шкіл в Україні.

Вивчення історичних джерел свідчить, що братства – громадсько-релігійні організації православних однодумців, дієвий демократичний рух, спрямований проти національного гноблення й тиску на основи православ'я, – організовували братські школи, друкарні, видавали українські книги й стали активними захисниками православності та української народності, були ініціаторами поширення світового педагогічного досвіду й подальшого розвитку народних традицій виховання.

Проведене дослідження підтвердило, що розквіт братських шкіл в Україні припадає на кінець XVI і перше десятиліття XVII ст., коли українське православне громадянство через освіту пропагувало національну ку-

льтуру. Саме вказаний історичний час позначився активізацією суперечки про значення освіти та напрями реформування шкільництва між двома течіями: представники однієї відстоювали позиції відмови від використання чужоземного педагогічного досвіду (вивчення латинської мови, методичних порад, керівництв з управління школами), наполягаючи на тому, щоб залишити слов'янську мову, “наймилішу Богові”, та традиції старої школи й візантійської культури. Представники ж іншої течії прагнули зберегти православну віру та народні освітні традиції, але водночас визначали необхідність прилучення до західноєвропейської культури [4, с. 21].

Уся робота братських шкіл визначалась шкільними статутами, взірцем для яких був Статут найстарішої в Україні Львівської братської школи, заснованої в 1586 р. Це аргументує, що братські школи прямо перенесли досвід документування навчального процесу з практики єзуїтських шкіл, поширених у Європі. Порівняння різних варіантів шкільних статутів дає можливість для висновку, що вони відбивали методичні й педагогічні пошуки вітчизняних педагогів та прогресивні досягнення світового шкільництва.

Проведене дослідження засвідчує: професори братських шкіл України чудово знали зарубіжний досвід організації школи та були обізнані з питань науки, оскільки у своїй більшості вони вдосконалювали свою професійну освіту в колегіях, академіях та університетах Західної Європи. Практичне ознайомлення з діяльністю європейських навчальних закладів давало можливість для ретельного аналізу такого досвіду та творчого використання на вітчизняному ґрунті не лише теоретико-філософського доробку європейської педагогіки, висвітленого в численних філософсько-педагогічних працях, а й формування методичних прийомів, оволодіння способами педагогічної діяльності, перевірки на власному досвіді наукових тверджень. Прикладом цього є безпосередньо “Порядок шкільний”, що визначав роботу братських шкіл. Цей документ мав багато спільних рис з розпорядком католицьких кафедральних шкіл, єзуїтських колегіумів, добре відомих львівським братчикам. Тому, ймовірно, що укладачі “Порядку шкільного” могли запозичити такі подробиці, як читання Апостола та Євангелія в неділю й свята та тлумачення церковних требників, проведення диспутів, карання дітей по суботах тощо [2, с. 417].

Аналіз історичних документів підтвердив, що про системну організацію педагогічного процесу братських шкіл свідчили: глибоке національне виховання, яке визначало мету навчального закладу, створення умов для розвитку й освіти підростаючих поколінь (організація навчання, режим освітнього процесу, угоди з батьками чи представниками братства тощо); ретельно розроблений зміст навчання (визначені були обов'язкові навчальні предмети, вимоги на завершення певного циклу навчання); чітке методичне забезпечення педагогічного процесу (наприклад, у статуті чітко вказано, із чого починати навчання, як ставитися до учнів, як організувати взаємне навчання тощо) [5].

Вивчення документів братських шкіл свідчить про те, що всі зазначені елементи були тісно пов'язані з історією й культурою українського народу, містили кращі напрацювання світового педагогічного досвіду. Отже, такі приклади яскраво ілюструють, що вивчення педагогічного досвіду європейських навчальних закладів учителями братських шкіл мало практичну спрямованість, передбачало послідовне критичне зіставлення напрацювань європейських педагогів та конкретних освітньо-культурних завдань братських шкіл в Україні. Глибоке національне виховання в братських школах реалізувалося через вивчення учнями гуманітарних наук – рідної мови, слов'янської, грецької, латинської, польської, а також “семи вільних мистецтв”, поезики, філософії, богослов'я. Великого значення надавали музичному розвитку учнів: співи вважали одним з основних предметів навчання, заняття співами проводили зазвичай у суботу, учні братських шкіл утворювали церковний хор. З історико-педагогічних джерел відомо, що в братських школах викладали малювання, однак відомостей про зміст і методи навчання таких предметів, як малювання, історія, географія, не залишилось. Це пояснюється тим, що в братських школах не було окремих навчальних предметів, а необхідні знання про них включалися в різноманітні повчання релігійного характеру. Наприклад, курс змішаної математики, який вивчали учні філософського класу Києво-братської колегії, охоплював цивільну й військову архітектуру, механіку, гідростатику, гідравліку, геометрію, оптику, географію, хронологію та відомості з інших галузей наук [3]. На підставі цих історико-педагогічних фактів ми переконуємося в тому, що вчительство братських шкіл багато уваги приділяло прийому вивчення педагогічного досвіду, який у сучасній науці має назву зіставної аналогії. Тобто зміст навчання вчителі-братчики запозичували з досвіду європейських шкіл, однак не калькували назви дисциплін, а вводили в усталену традиційну форму комплексного навчання, відому ще із часів шкіл учіння книжного в Київській Русі.

Як відомо, особлива увага в братських школах надавалася вивченню слов'янської мови, яка вважалася дієвим чинником збереження народності й зміцнення зв'язків між слов'янськими народами. Із цією метою діти спочатку вивчали букви й склади, вчилися читати, навчалися граматики та церковного співу. Для кращого засвоєння слов'янської мови в школі не дозволялось розмовляти між собою розмовною мовою. Цей прийом був поширений в єзуїтських колегіумах під час навчання дітей латинської мови. Практикувались запитання грецькою мовою, але той, кого запитували, повинен був відповідати слов'янською. Цією мовою читали лекції, нею були складені й деякі підручники, особливо букварі. Перший такий буквар уклав один з відомих учителів Львівської братської школи Лаврентій Зизаній “Наука ко читаню и розуменю писма словенського”. Цей історико-педагогічний приклад свідчить про використання в братських школах такого прийому, як калькування методичних прийомів під час навчання споріднених дисциплін (слов'янська мова – латина).

Для кращого вивчення слов'янської мови в братських школах практикувалось мистецтво складати цією мовою вірші, промови, повчання, не лише під час навчальних занять піітики, риторики, а й у вільний від занять. Поступово виникла традиція кожному учневі складати вірша до будь-якої визначної події чи свята. Великого значення надавалось вмінню складати промови, повчання, із цією метою проводились диспути, декламації, театралізовані вистави. Надзвичайно поширеними серед учнів братських шкіл були віршування, інсценування, декламації, драматичні вистави, які сполучались з народними діями (іграми, хороводами, ритуалами, побутовими обрядами), спочатку суто релігійного характеру, а потім – напівсвітського. Такі заняття сприяли тому, що, мандруючи під час канікул і на Різдвяні та Великодні свята по містах і селах, групи учнів братських шкіл декламували й співали вірші на майданах, базарах, ярмарках, просто в будинках хуторян.

Ці факти з історії братського шкільництва красномовно свідчать про те, що вчителі братських шкіл прагнули раціонального поєднання традицій народного виховання й кращих досягнень світового педагогічного досвіду за допомогою аналітичної обробки прикладів методичних прийомів, змісту навчання, аналізу форм самонавчання та використання позитивних надбань з урахуванням національно-культурних особливостей братських шкіл.

Статут Львівської братської школи, яка була зразком і для інших шкіл, дає уявлення про організацію навчального процесу. Варто, передусім, зазначити, що в роботі Львівської братської школи, як і в інших братських школах, бачимо перший досвід групової організації навчальних занять, що частково була запозичена з практики єзуїтських шкіл методом конструктивного переносу (із суворим дотриманням відповідності запозичених методів і форм навчання сталим цілям та завданням діяльності братських шкіл).

Чітка організація простежувалась уже з прийому учня до навчального закладу. Батько (чи опікун), приводячи сина до школи, мав ознайомитись також з порядком навчання. Йому та одному чи двом свідкам, яких він приводив із собою показували й зачитували правила школи, від нього також брали зобов'язання, що його дитина буде підкорятися цим правилам. У Луцькій братській школі навіть передбачалось, що до укладання договору дитина повинна була два чи три дні ходити до школи, щоб ознайомитися з її порядками й дати можливість учителеві з'ясувати її поведінку, старанність та уважність. При укладанні угоди з батьками визначалась і програма навчання дитини згідно з її віком. Розмір платні за науку залежав від віку дитини, від обсягів навчальних предметів, від матеріального становища батьків. Діти бідних братчиків навчались у школах безкоштовно, частина найбідніших перебувала на повному утриманні братства, одержували житло та забезпечувались харчуванням у братських монастирях.

Прийнятий до школи учень міг жити в батьків, близьких, родичів чи у відомих школі людей (коли він був не місцевим мешканцем). Правда, у деяких школах існували гуртожитки-інтернати, де на утриманні братства перебували найбідніші учні та сироти.

Забрати дитину зі школи можна було лише в присутності тих свідків, які були при укладанні договору щодо навчання. При цьому вчитель мав одержати від батьків те, що йому належало за квартал. Крім того, у Статуті підкреслювалось, що, забираючи учня зі школи, батьки ні в якому разі не могли образити вчителя, що вказує на ту шану, яку виявляли до вчителів члени братства. Вимоги до вчителя, чітко окреслені у Статуті, свідчать про те, що братства дуже серйозно підходили до підбору вчителів. Так, наприклад, у Статуті Львівської братської школи вказано: “Дидаскал, або ж учитель, цієї школи має бути благочестивий, розумний, смиренномудрий, покірливий, стриманий, не п’яниця, не блудник, не лихвар, не срібллюбєць, не гнівливий, не заздрісний, не сміхотворець, не соромослівець, не чародій, не байкосказатель, не посібник ересям, але людина сприятлива благочестю і в цьому себе має подавати не тільки в отих добродійностях – нехай будуть учні як учитель їхній” [5].

Історико-педагогічні матеріали свідчать, що в братських школах України значну увагу приділяли систематичності в засвоєнні учнями знань, умінь і навичок. Із цією метою радили виключати зі школи тих, хто пропускав заняття без поважної причини: “Всякого брата, котрий не за чинном ходить, відкидайся” [5].

На наш погляд, у братських школах України наголошувалось на демократичних стосунках учителя з учнем, оскільки підкреслювалось, що “...учити дидаскал і любити має всіх дітей однаково, як синів багатих, так і вбогих сиріт, і котрі ходять по вулиці, поживи просячи”. Зауважувалось також, що “багатий над убогим нічим не має бути вищий у школі, тільки самою наукою”. Щодо фізичних покарань, то вони мали місце, проте чітко вказувалось, що повинно бути головним завданням учителя: “А дидаскал, узявши доручене йому дитя, має його навчати з промислом доброї науки, карати за неслухняність не по-тиранському, а по учительському, не за силою, не розпутне, але спокійно і смиренно, не тільки по-мирському, але вище мирського, щоб через непильність свою, чи заздрість, чи лукавство не залишився винний Богові вседержителю ані за жодного...” [5].

Статути Львівської та Луцької шкіл дають змогу зробити висновок про ретельно розроблений і глибоко продуманий зміст процесу навчання. Загалом навчання ділилось на два етапи: початкове й середнє. Початкове навчання включало читання, письмо, вивчення граматики, лічбу, церковний спів. У свою чергу, читання включало розпізнавання букв та їх складання; пояснення прочитаного; осмислення й розуміння. Другий етап навчання або середнє навчання передбачало вивчення таких предметів, як грамика, риторика, діалектика, музика, слов’янська мова, українська (народна), грецька, латинська та польська. Зміст навчання в братській школі м. Вільно передбачав, крім зазначених предметів, вивчення поезії, географії, астрономії, церковного Статуту, співу з Пасхалією, Священного Письма. Характерною рисою братських шкіл в Україні був тісний зв’язок між вихованцями й викладачами.

Як свідчать Статути, у братських школах використовувались активні методи навчання, поширені в освітніх закладах Європи: читання лекції за записами, які давали вчителі учням додому для переписування; бесіди, переважно катехізичного характеру; публічні диспути; елементи взаємного навчання, коли один учень перевіряв знання іншого й допомагав йому в навчанні; диктанти; самостійна робота з підручником; різноманітні види письмових вправ (твори, написання віршів, доповідей); рекомендовалось також проголошувати вітальні промови, читати декламації, брати участь у драматичних виставах тощо. У поетичних творах багатьох українських митців того часу, написаних у традиційному для західноєвропейського Ренесансу стилі, які закликають до вивчення античної культури, часто зустрічаються характеристики навчальних предметів тих часів – граматики, риторики тощо (Юрій Дрогобич, Андрій Римша, Софроній Поганський, Георгій Кониський та ін.).

Варто наголосити й на тому, що в братських школах за зразком католицьких шкіл існували так звані “братства младенческие”, до складу яких входили всі учні братської школи, завданням яких було моральне виховання юнацтва, організація дозвілля.

**Висновки.** Отже, діяльність братських шкіл – яскрава сторінка в історії розвитку освіти й педагогічної думки в Україні. Аналіз їхніх статутів свідчить про гуманізм і народність педагогічних ідей, що лежали в основі їх роботи, розвиток традиційних положень вітчизняної педагогіки, зв’язок школи із життям народу. Провідними ідеями братських шкіл, як свідчать їх Статути, був, передусім, зв’язок школи із життям громади та сім’ями учнів; демократичні основи діяльності школи; чітка організація навчального процесу; високі вимоги до моральності вчителя (зокрема, гуманне ставлення до всіх дітей, особистий приклад тощо); елементи класно-урочної системи; наявність методів виховного впливу, куди слід віднести поведінку самого вчителя, моральні бесіди, участь у народних обрядах, діяльність “младенческих братств” як основи самоврядування тощо. Братські школи є прикладом раціонального використання польсько-латинських шкільних зразків та єзуїтської педагогіки, коли запозичені форми й методи навчання насичувалися національним змістом і духом.

### **Література**

1. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / [упоряд. : О.О. Любар ; за ред. В.Г. Кременя]. – К. : Знання : КОО, 2003. – 766 с.
2. Тітов Х. Стара вища освіта в Київській Україні XVI – поч. XX ст. / Х. Тітов. – К., 1924. – С. 14.
3. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко ; [підготував Ю. Вільчинський]. – 2-ге вид. – Л. : Афіша, 2001. – 664 с.
4. Харлампович К. Борьба школьныхъ вліяній въ допетровской Руси / К. Харламповичъ // Киевская Старина. – 1902. – № 7–8. – С. 111–114.
5. Харлампович К. Западно-русскія православныя школы XVI – начала XVII в. / К. Харламповичъ. – Казань, 1898. – С. 26–29.

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СВІДОМОЇ ДИСЦИПЛІНИ В СПАДЩИНІ Я. КОМЕНСЬКОГО

Національною доктриною розвитку освіти в Україні серед пріоритетних завдань визначено формування особистості з демократичним світоглядом, високою культурою міжнаціональних відносин, відчуттям потреби та вмінням жити в громадянському суспільстві. Досягнення поставленої мети можливе за умови формування в підростаючого покоління свідомої дисципліни, основи якої закладаються ще в початковій школі. Вона сприяє самоорганізації особистості в умовах сучасного середовища та життєво необхідних позиціях.

У вирішенні питань дисциплінованості школярів важливим є вивчення поглядів прогресивних педагогів минулого, зокрема Я. Коменського, на проблему формування свідомої дисципліни учнів загальноосвітньої школи. Це дасть можливість не лише застосовувати набутий досвід у практиці сучасної школи, але й визначати перспективи його подальшого використання.

Аналіз історико-педагогічних джерел з проблеми дослідження засвідчив, що питання шкільної дисципліни в спадщині класиків вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки знайшли відображення в праця О. Гончарової, О. Корнева, С. Коротаєвої, І. Котляр, І. Ненько, О.Федоровича, С. Шмуклер та інших. Проте погляди Я. Коменського на проблему формування свідомої дисципліни у школярів не стали предметом окремого дослідження.

**Мета статті** – схарактеризувати погляди Я. Коменського на суть, значення, способи формування свідомої дисципліни в школярів.

Я. Коменський є однією з найбільш яскравих постатей в історії педагогіки. Спираючись на передові вчення своєї епохи, він створив педагогічну систему, яка мала демократичний характер і відображала прагнення народних мас до освіти. Педагог був прибічником запровадження загального навчання, введення урочної форми та викладання в школі рідною мовою, дотримання принципів свідомості, наочності, систематичності, міцності засвоєння знань. Він вважав за необхідне привчати дітей до посильної праці з раннього віку, прищеплювати вихованцю працелюбство, витривалість, наполегливість, дисциплінованість, відповідальність.

Особливе місце в організації навчального процесу Я. Коменський відводив шкільній дисципліні. Педагог вважав, що дисципліну не можна обмежувати лише чисто зовнішніми формами, хоча останні нею й передбачаються. Він розглядав дисципліну “як незмінний порядок шкільного життя”, обов’язковий для всіх, як “умову для правильної постановки навчання і виховання”, як “систему покарань” та “засіб впливу” на школярів. “Школа без дисципліни є млин без води”, – наголошував Я. Коменський [2, с. 83].



На його переконання, дисципліна – це жива система морального впливу школи та вчителя на учнів з метою впорядкування їх вдачі та привчання до моральності. Натомість свідомо дисципліна має справу з характером, який утворюється з поєднання різних схильностей і виражається у волі, яка зумовлена бажанням або справою. На думку педагога, морально розвивати характер – значить надавати право самому вихованцеві приймати добро й відкидати зло, формуючи в такий спосіб самосвідомість особистості.

Вивчення творчої спадщини Я. Коменського [2; 3; 4] свідчить, що свідому дисципліну вчений вбачав у тому, що учні відповідально виконують кожну доручену справу, гідно поведуть себе в присутності вчителя та за його відсутності, дотримуються порядку, усвідомлюючи його необхідність. Вищим проявом свідомої дисципліни, на переконання вченого, є прагнення школярів дбати не тільки про себе, про свою поведінку, але й про поведінку своїх товаришів, радіти “гарним” її виявам і засмучуватися “поганим” вчинкам, пропонувати змагатися за зразкову поведінку, вживати заходів до усунення проявів недисциплінованості (робити товариські зауваження, вимагати від своїх товаришів не допускати порушення дисципліни, а в разі безрезультативності таких заходів повідомляти про зухвалу поведінку товаришів учителя).

Водночас він пропонував розглядати дисципліну з точки зору мети, змісту й форми. *Мета* – моральна освіта дитини; *зміст* – увесь моральний світ особистості, що виховується; *форма* – запобіжні й стимулювальні заходи, а також переконання й стягнення, що здійснюються в душі розумної любові, лагідності й шляхетної поваги до дитячої особистості [6, с. 33].

Разом з тим Я. Коменський наголошував, що свідомо дисципліна являє собою необхідну умову істинно освітньої школи, є нічим іншим, як стимулювальним засобом, за допомогою якого учні дійсно стають учнями, тобто дітьми, які отримують у школі не тільки “здорове” розумове, а й моральне виховання.

У поглядах на способи досягнення свідомої дисципліни Я. Коменський дотримувався гуманістичних позицій. Серед дієвих способів формування свідомої дисципліни він виділяв:

1. *Постійні приклади* (учитель має бути сам “живим зразком у всьому, чого потрібно навчити, без цього все інше буде марним”). “Кращий приклад дисципліни показує небесне сонце, котре всьому, що росте, дає: постійне світло й тепло, часто дощ і вітер, рідко блискавки та грози, хоча й це також іде на користь”, – писав Я. Коменський [5, с. 26].

2. *Наставляння, умовляння, а іноді й доганами* (“учитель має бути на подобі батька – навчаючи, не кривдити”).

3. *Осуд та вимушені покарання*. Я. Коменський виступав проти тілесних покарань у вихованні, але припускав їх як крайній захід у таких випадках:

- за завзяту непокору й навмисну злостивість;
- за зарозумілість і пихатість, а також за недоброзичливість та лінощі, унаслідок яких хто-небудь відмовляється допомогти товаришеві в навчанні, який про це попросить;
- за богохульство та все інше, що спрямоване проти Бога [2, с. 85].

Водночас він наголошував, що застосовувати покарання треба так, щоб сам учень, який завинив, зрозумів, що покарання призначаються йому для його ж власного блага й ставився до покарань тільки як для прописаних лікарем ліків.

Проте головним способом дисциплінування Я. Коменський все ж таки називав авторитет учителя, який повинен бути таким, щоб учню було “гріх” його не послухати. Для цього, на переконання вченого, учитель має завжди йти попереду й вести за собою учнів. Тому до вчителя та учительської професії педагог ставив високі вимоги. “Учитель, – писав Я. Коменський, – повинен бути чесним, діяльним, наполегливим, живим взірцем чеснот, які він має прищеплювати учням, бути людиною освіченою і працьовитою, а також безмежно любити свою справу” [3, с. 24]. Педагог закликав учителів бути служителями “вічного світу”, “горіти нетерпінням розсіяти морок розумовий і запалити світло над усіма думками і діями”, робити це розумно та любовно виховувати їх.

“Людська природа вільна та любить добру волю, – зазначав Я. Коменський. – Буркотливі вчителі, владні й такі, що використовують побої, є ворогами людської природи, вони ніби створені для того, щоб заглушувати й знищувати здібності, а не возвеличувати та облагороджувати. Сюди ж належать нудні й безплідні догматики, що навчають лише сухими настановами, не збуджуючи учнів і не залучаючи їх до справи; вони з них роблять або буркотливих зануд або людей інертних, подібних до них самих” [4]. Тому, на переконання вченого, не скрізь є дисципліна там, де панує тиша й порядок. Де немає живого щирого зв’язку учнів з учителем і школою, там не може бути дисципліни.

Головний обов’язок інспектора (керівника школи) він вбачав не в тому, щоб розпоряджатися, а вміло показувати вчителю, як слід йому виконувати свої обов’язки.

**Висновки.** Таким чином, проведений науковий пошук свідчить, що Я. Коменський пов’язував формування свідомої дисципліни з позитивним впливом учителя й “духу” школи на учнів. Забезпечення ж шкільної дисципліни можливе лише за умови усвідомлення учнями важливості дотримання правил поведінки, збудження їх допитливості, що досягається авторитетом учителя та його майстерністю.

Проведений науковий пошук не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого дослідження потребують підходи до формування свідомої дисципліни школярів, висвітлені в спадщині представників вітчизняної педагогічної думки конкретного історичного періоду.

### **Література**

1. Анастасиев А. Школьная дисциплина / А. Анастасиев // Народная школа. – 1882. – № 4. – С. 61–77.

2. Коменский Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци ; [сост. : В.М. Кларин, А.Н. Джуринский]. – М. : Педагогика, 1987. – С. 82–87.

3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
5. Максименко Д.П. О школьной дисциплине / Д.П. Максименко. – Х. : Печатное дело, 1906. – 31 с.
6. Миропольский С.Д. Дисциплина как условие воспитания / С.Д. Миропольский // Народная школа. – 1901. – № 7. – С. 32–40.

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

АЛФІМОВ Д.В.

## РОЛЬ МІЖШКІЛЬНОГО ПРОСТОРУ У ВИХОВАННІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

Навчально-виховний процес відбувається за різними формами: у вигляді уроків, лекцій, лабораторно-практичних та семінарських занять, диспутів, навчально-виробничих екскурсій тощо. Різні форми роботи сприяють формуванню життєвих компетенцій учнів, вихованню певних якостей учнів, у тому числі лідерських. У загальноосвітніх навчальних закладах навчально-виховну роботу поєднують з науково-методичною, науково-дослідною та експериментальною; поряд з традиційними методами й формами використовують інноваційні технології навчання.

Однак існує також міжшкільний освітній простір, в якому використовуються інші форми роботи з учнями, спрямовані на виховання лідерських якостей школярів, задоволення їхніх потреб у додатковій освіті за інтересами, забезпечення потреб учнів загальноосвітніх навчальних закладів у профорієнтаційній, допрофесійній, професійній підготовці.

*Метою статті* є визначення ролі міжшкільного простору у вихованні лідерських якостей школярів.

Для виконання такого завдання загальноосвітньої школи, як виховання лідерських якостей школярів, необхідна інтегрована навчальна й позанавчальна діяльність дітей, що вимагає консолідованих зусиль багатьох соціальних суб'єктів: школи, сім'ї, позашкільних закладів, громадських об'єднань, включаючи дитячо-юнацькі рухи й організації. Але провідна, змістовно визначальна роль у цій консолідації належить педагогічному колективу загальноосвітньої школи. Школа має перейти від виховної роботи, яка побудована на проведенні окремих заходів, які часто не пов'язані між собою і змістом діяльності дитини в школі, сім'ї, групі ровесників, суспільстві, його соціальному й інформаційному оточенні, до системного духовно-морального розвитку та виховання учнів. Ще раз наголошуємо, що виховання лідерських якостей особистості в загальноосвітній школі – це окремий напрям роботи, не тільки організація роботи органів учнівського самоврядування або інших угруповань дітей і молоді, це системна повсякденна, багаторічна, протягом усього перебування учня в школі робота педагогічного колективу. І в цій роботі самі педагоги мають бути прикладом лідера. І тільки тоді буде досягнутий найвищий рівень сформованості ключових компетентностей учнів, сформована їх готовність до неперервної

освіти, розвитку, виконанню свого громадянського боргу, здійснення відповідального морального вибору, здатності до рефлексії.

Інтегративний характер компетентностей вимагає узгодження роботи всього педагогічного колективу, переоцінки цінностей професійної діяльності. Знання перестає бути метою, воно стає засобом, який забезпечує виконання більш складних завдань розвитку особистості. Освітні результати загальноосвітньої школи сьогодні – це збільшення особистісних ресурсів учнів, і це збільшення має нарощуватися від класу до класу, від одного вікового періоду до іншого. Останнє потребує наступності в діяльності всіх ланок загальноосвітньої школи, а також відповідного міжшкільного простору.

Міжшкільний простір – складна система дій педагогів, батьків та інших учасників, що є сукупністю різних видів діяльності й володіє широкими можливостями виховної дії на учня поза навчальним процесом, є найбільш сприятливою сферою розвитку спрямованості особистості, оскільки забезпечує активізацію її суб'єктної позиції, стимулює взаємодію й спілкування з ровесниками, збагачує особистий досвід практичного застосування знань, здобутих у навчальний час, сприяє виробленню й корекції організаторських умінь.

Основне призначення міжшкільного простору – організація змістовного культурного дозвілля дітей, пробудження інтересів дитини до різних видів діяльності, розкриття й розвиток його індивідуальних здібностей (які не завжди вдається розглянути на уроці) бажання брати активну участь у продуктивній, схвалюваній суспільством діяльності, що сприяє забезпеченню успішності виконання завдань і самостійної організації власної діяльності, а також безперервності та послідовності виховного процесу в цілому.

Організація ситуації спільної діяльності передбачає виконання деяких вимог:

- включення учасників у продуктивну творчу діяльність із самого початку взаємодії;

- спільне планування системи проміжних завдань (творчих і репродуктивних), необхідних для руху до наміченого продукту, тобто вміння учня-лідера спрямовувати спільну з однолітками діяльність не лише на виконання технологічної роботи, але і, передусім, на спільне формування мотиваційно-сміслової сфери;

- така співпраця в діяльності, в якій кожен учасник, орієнтуючись на смислову її сторону, міг би визначати свій внесок у цю діяльність.

Система взаємодій і відносин організовується на принципах рівності, добровільності, рівнозначності й додатковості учасників освітніх процесів. Суть принципу рівності полягає в орієнтації на перспективу особистісного розвитку в рамках кооперації та взаємодії. Добровільність реалізується в набутті особистісних сенсів у діяльності та взаємодії (орієнтованих на особистісний розвиток) і спрямованості особистісного потенціалу кожного на реалізацію спільно знайдених сенсів. Добровільність означає свідомий, ма-

ксимально продуктивний і безкорисливий внесок партнера в спільну діяльність. Найвищим рівнем узгодженості позицій учасників у діяльності (мовою психологічної науки – організація суб'єкт-суб'єктних відносин у спільній діяльності) є співпраця.

Співпраця конститує всю спільну діяльність, спілкування й поведінку, тобто відповідальність і рівність у досягненні спільних цілей і результатів діяльності. Співпраця виражається формами перцептивного взаємозв'язку, взаєморозуміння, взаємопереживання; способами організації спільної діяльності, формами взаємодії вчителя й учня; взаємопідтримкою, взаємодопомогою, об'єднанням зусиль інтеграції теоретичних знань і практичних умінь.

Основними ознаками співпраці можна вважати такі прояви:

- цілеспрямованість (прагнення до спільної мети);
- мотивованість (активне, зацікавлене ставлення до спільної діяльності);
- целостність (взаємопов'язаність учасників діяльності);
- структурованість (чіткий розподіл функцій, прав, обов'язків, відповідальності);
- узгодженість (обговорити й привести у відповідність дії учасників діяльності, низький рівень конфліктності);
- організованість (планованість діяльності, здатність до управління й самоврядування);
- результативність (здатність досягати результати).

Здатність до співпраці – не особливий талант, вона виробляється поступово в різних ситуаціях взаємодії та спілкування з однолітками, педагогами й іншими людьми.

Успіх спільної діяльності залежить від:

- способів її розподілу між учасниками;
- особливостей обміну діями при вирішенні спільних завдань;
- процесів комунікації, взаєморозуміння, рефлексії кожного з її учасників, що її забезпечують.

Особливу роль ця діяльність відіграє у формуванні різнопланових відносин особистості й колективу, особистості із зовнішнім середовищем тощо. Дуже важливо врахувати, що успіх спільної діяльності залежить від договірних відносин.

Договір як соціокультурний феномен включає в себе і являє собою:

- ідею ненасильницького існування й розвитку дитячого співтовариства;
- спосіб ненасильницької організації цього співтовариства через співвідношення різноспрямованих інтересів дітей на основі пошуку можливої згоди;
- спосіб організації індивідуальних активностей у рамках взаємодії на основі досягнутих угод;
- регулятор відносин суб'єктів, які взаємодіють.

У педагогічній практиці договір є особливим типом організації діяльності, дає змогу педагогу й дитині, лідерові та іншим дітям діяти вільно, самостійно й відповідально (морально) один щодо одного та тих цілей, які вони спільно вирішили досягти.

Як регулятор рівноправних, вільних, творчих відносин і взаємодій, побудованих на взаємних партнерських зобов'язаннях, договір дає змогу перейти:

- від взаємної відчуженості – до взаємного інтересу;
- від закритості – до відкритості;
- від агресії – до згоди;
- від роз'єднаності – до спільності та взаємодії;
- від пригнічення приватних інтересів – до їх рівноправ'я.

Із цього виходить, що:

1. Тільки в умовах спільної діяльності встановлюються й освоюються всіма її учасниками правила поведінки, способи відносин у групі, внутрішньоособистісні установки щодо себе та інших.

2. Договір можливий тільки тоді, коли дитині необхідно налагодити з кимсь взаємини, виконати спільну роботу – у неї є потреба домовитися для збереження взаємодії.

3. Способам збереження й розвитку взаємодії потрібно вчитися, так само, як потрібно знати, уміти та підтримувати взаємини з друзями й оточенням.

Міжшкільний простір у вихованні лідерських якостей школярів ми розглядаємо через мережу гуртків, клубів, секцій за уподобаннями, дитячі й молодіжні громадські організації, школу лідерів, школу волонтерства.

Зупинимося на них докладніше.

*Мережа гуртків, клубів, секцій за уподобаннями* – це достатньо поширений варіант організації діяльності учнів, виховання найкращих якостей дитини, у тому числі лідерських. У роботі з дитячими колективами переважають здебільшого два види діяльності: гурткова та позаурочна, а в змісті навчання вирізняються різноманітні напрями. Цей підхід, безперечно, дає змогу:

- охопити позаурочною діяльністю величезну кількість дітей;
- проводити роботу з допрофесійної підготовки і професійної орієнтації, залучаючи різних фахівців, демонструючи дітям успішних дорослих, висвітлюючи їм особливості певної професії;
- ситуація гуртка робить реальною можливість створення невеликого згуртованого дитячого колективу за ознакою спільності інтересів чи захопленя.

*Дитячі й молодіжні громадські організації.* Сьогодні політичний та соціальний устрій держави надзвичайно складний: багатопартійність, розшарування суспільства, відсутність однієї загальнодержавної ідеології і, як наслідок, зникнення єдиних культурних та морально-етичних норм. Наразі саме існування єдиної дитячої організації на кшталт піонерської чи комсомольської видається проблематичним. По-перше, тому що вона одна не

зможе виконувати основну свою функцію пред'явлення підростаючому поколінню всіх норм і законів такої складної за структурою держави, як Україна. По-друге, тому що сьогодні існує надто багато різних норм і цінностей відповідно різних соціальних прошарків чи груп.

Логіка сучасного суспільного розвитку вимагає існування різноманітної кількості дитячих і молодіжних організацій та, ймовірно, декількох освітніх ідеалів. Проблема диференціації дитячих колективів наразі є однією з найбільш актуальних у педагогіці, насамперед, тому, що сучасна дитина входить у світ, формується й розвивається як особистість через різні за своїм виховним потенціалом, складністю структури, тривалістю функціонування колективи. І коли ми говоримо про колектив як фактор розвитку особистості підростаючої людини, то маємо на увазі цілу мережу колективів, до яких може входити сучасна дитина. Вони не є ідентичними, і це добре. Навпаки, доцільно, щоб колективи, до яких включається дитина, були різними і за характером діяльності, і за способом входження до них дітей, і за характером ролей, які вони в цих колективах можуть проживати, і за терміном перебування в них дітей.

Визнаючи виховання в колективі й через колектив стрижнем процесу виховання, ми враховуємо, що дитина зазнає, крім того, найрізноманітніших цілеспрямованих впливів фронтального (або масового), групового й індивідуального характеру, механізми дії яких аж ніяк не ідентичні, тому у виховному просторі бажано використовувати широкий спектр базових і похідних освітніх та виховних технологій.

Безперечно, у кожній конкретній ситуації, моделі або кожному проєкті необхідно добирати свій варіант сполучення ефективних виховних технологій, максимально враховуючи сильні й слабкі сторони кожної з них та місцеві ресурси й особливості.

*Школа лідерів* – це позакласне навчання дітей у формі поєднання тренінгів, розвивальних ігор та творчих завдань. Основні завдання Школи лідерів – це, перш за все: допомогти дітям визначати та розуміти свої здібності; розвинути їхнє логічне мислення; вдосконалити пам'ять, увагу, концентрацію; допомогти набутти навичок ефективного спілкування; навчити відчувати час та розпоряджатися ним; навчити аналізувати та приймати рішення; розвинути вміння відстоювати свою думку; навчити дітей контролювати свої емоції; допомогти дітям зрозуміти самих себе; розвинути впевненість у своїх силах; допомогти дітям визначати свою мету та досягати її.

*Школа волонтерства* – в усьому світі саме волонтерський рух – це потужний ресурс розвитку громадянського суспільства, соціальної й професійної інтеграції молоді, її духовно-морального й патріотичного виховання. Розвиток волонтерства – це умова стійкого розвитку держави. Участь у школі волонтерства допомагає молоді на практиці набутти відповідного досвіду й долучитися до виконання корисної для суспільства праці, виховати належні лідерські, ділові якості.

Отже, розглянемо процес виховання лідерських якостей школярів на прикладі Донецького бізнес-лицею.



У міжшкільному просторі учні 1–2-х класів беруть активну участь у роботі гуртів, спортивних секцій тощо. У цьому допомагають заняття в школі “Дивосвіт” Донецького бізнес-ліцею, що включає в себе танцювальну, художню, музичну, театральну, медіа-студії, спортклуб. Результатом творчої діяльності учнів є участь у шкільних, районних, обласних конкурсах, виставах, концертах, фестивалях тощо. Вихованню лідерських якостей учнів сприяють заняття в районному палаці культури, дитячому домі творчості тощо.

Набуття досвіду лідера, вихованню лідерських якостей сприяють відвідування занять учнями ліцею в районних громадських організаціях “Факел”, “Активіст”. Учні разом з батьками два рази на тиждень відвідують заняття, спрямовані не тільки на виховання лідерських якостей, а й на набуття соціального досвіду, розвиток мотивації на успішну діяльність.

Вихованню лідерських якостей школярів 3–4-х класів сприяє школа гуртків та секцій, участь у районних громадських організаціях. Так, у школі “Дивосвіт” учням 3–4-х класів надаються послуги художньо-естетичного, театального, спортивного клубів. До громадських організацій учні початкової школи запрошуються на фестивалі, презентації, де можна обговорити їхню роботу.

Для учнів 5–7-х класів надаються послуги художньо-естетичного, театального, спортивного клубів, клубу учнівського спілкування. Самореалізація та самовдосконалення особистості учня неможливі без самопізнання. Лише глибоко пізнаючи себе, дитина може зрозуміти складний характер свого зовнішнього та внутрішнього життя, краще будувати взаємини з іншими, стати духовним суб’єктом своєї життєдіяльності.

Співпрацюючи з громадськими організаціями, учні вчаться презентувати себе, свій ліцей, клас, обмінюються досвідом роботи тощо.

Міжшкільний простір учнів 8–9-х класів характеризується відвідуванням гуртків, секцій та клубів, співпрацею з районними громадськими організаціями, зустрічами з представниками підприємств, виконавчими комітетами, службами зі справ сім’ї та молоді, відвідуванням школи лідерів, участю у волонтерській роботі.

Наприклад, гурток журналістики допомагає розкрити не тільки лідерські якості учнів, а й оволодіти інформаційними технологіями. Заняття журналістикою вирішує одне з головних завдань виховання – формування соціально активної особистості. Для цього необхідно організувати творчу діяльність, цікаву за змістом, привабливу для підлітків, таку, що враховує їхні здібності та захоплення. На заняттях цінується не лише здатність до вираження своїх думок на письмі, а й усне мовлення, що є важливою якістю журналіста.

Уміння міркувати, висловлювати свою думку, аналізувати явища, вступати в діалог – усі ці навички формуються на заняттях. Журналістика має бути засобом висловлювання громадської думки щодо гострих проблем сучасного життя. Вона відкриває широкі можливості для використання знань, умінь і навичок з різних галузей. Наприклад, написання заміт-

ки на певну тему вимагає знань з певної галузі, передбачає широку ерудицію. Оформлення газети потребує наявності художнього смаку, образотворчої уяви, навичок дизайну і фотопубліцистики (плакат, карикатура, фоторепортажі тощо). Особливістю методики проведення навчальних занять у гуртку є об'єднання теоретичної і практичної частин.

Починаючи з дев'ятих класів, учні набувають досвіду роботи волонтерів. Це виявляється в допомозі в дрібному ремонті в гімназії, вчителям – у перекладанні текстів.

Міжшкільний простір учнів старшої школи має на меті залучення до гурткової, клубної роботи, співпраці громадських організацій, роботи в школі лідерів, участі у волонтерській роботі.

У школі “Дивосвіт” старшокласники займаються за всіма напрямками роботи клубів: художньо-естетичний, театральний, спортивний клуби, клуб учнівського спілкування.

До того ж вони виконують багато функцій: виховну, розвивальну, організаційну тощо. Так, виховання культури спілкування йде через організацію інтелектуального молодіжного клубу “Дебати”. У клубі любителів сучасної музики молоді люди знайомлять один одного з різними напрямками сучасної музики й популярними естрадними виконавцями. Робота “Імідж-клубу” спрямована на ознайомлення з діловим етикетом у країні та за її межами. У клубі “Лідер” учні опановують теоретичні знання про управління та в практичній діяльності розвивають комунікативні, організаційні, лідерські здібності.

Аналіз роботи клубів показав, що в процесі відкритого, вільного спілкування учнів у клубах з різними людьми, серед яких багато особистостей, що можуть слугувати прикладом та ідеалом, формуються моделі поведінки учнів, а встановлення комунікацій у системі відносин “учень – значущий дорослий” відкриває нові можливості перед учнями в самовизначенні та накресленні свого шляху життєвого успіху.

Учні старшої школи беруть участь у волонтерській роботі, використовуючи можливості комп'ютера та мережі Інтернет. Вони відкривають та підтримують веб-сторінки, перекладають тексти, шукають інформацію, підтримують бази даних з доступною інформацією. Учні-волонтери старших класів проводять заняття в хореографічних та спортивних секціях гурткової роботи. Так, вони допомагають ставити танцювальні, спортивні танці на конкурси різного рівня.

**Висновки.** Отже, ми розглянули основні напрями роботи зі школярами в міжшкільному просторі щодо виховання їх лідерських якостей. Звичайно, така робота має дати позитивні результати, що розкривається в подальших розвідках у цьому напрямі.

### **Література**

1. Актуальные проблемы социального воспитания / [редкол.: Т.Ф. Яркіна (отв. ред.), В.Г. Бочарова, В.Е. Львов]. – М. ; Запорожье : Изд-во АПН СССР, 1990. – 168 с.

2. Жеребова Н.С. К вопросу о механизме выдвижения лидеров в студенческих группах / Н.С. Жеребова // Сб. "Личность и группа": уч. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1971. – Т. 468. – 74 с.

3. Петровский А.В. Теория деятельностного опосредования и проблема лидерства / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 29–42.

4. Поза межами можливого: школа якою вона є / [за ред. М. Мосієнко]. – К. : Шкільний світ, 2004. – 266 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. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка : навч. посіб. / Т.І. Сущенко. – К. : ІСДО, 1996. – 144 с.

7. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.

8. Щуркова Н.Е. Воспитание как педагогическое явление. Общие закономерности и принципы воспитания / Н.Е. Щуркова // Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / [под ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Российское педагогическое агенство, 1996. – 390 с.

АНИСИМОВА А.О.

## **ДО ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИЧНОГО ЗІСТАВЛЕННЯ КОНТАКТУЮЧИХ МОВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Організація навчання другої іноземної мови (ІМ2) ґрунтується на дидактичних принципах, які відображають специфіку процесу оволодіння ІМ2. Одним з таких принципів є принцип контрастивного навчання ІМ2, за яким передбачено зіставний аналіз мовних явищ контактуючих мов з дидактичною метою (І.Л. Бім, Н.В. Баришніков, В.Г. Гак, О.О. Залевська, М.П. Кочерган, Б.А. Лапідус, А.С. Маркосян, В.Н. Ярцева та ін.). За рахунок міжмовних зіставлень можливі послаблення та запобігання інтерференції й посилення трансферу, оскільки зіставний аналіз мовних явищ, як прийом контрастивної лінгвістики, ставить за мету передбачення тих моментів, де можуть виникнути труднощі або, навпаки, можливості трансферу у процесі навчання.

Зіставний аналіз мовних явищ різних мов розглядався як основний прийом навчання іноземної мови (ІМ) у працях Р.Ю. Барсука, В.М. Богородицької, Є.М. Верещагіна, Б.А. Лапідуса, Б.М. Маруневич, О.О. Миролюбова, Л.В. Щерби, G. Helbig, K. Lambeek та інших, які розвивали теорію свідомо-зіставного методу навчання ІМ [1].

У сучасній методиці викладання ІМ використовується два типи зіставлень: зіставлення ІМ з (рідною мовою) РМ (білінгвальні зіставлення) за

схемою “ІМ – РМ” та зіставлення ІМ з іншими ІМ, які вже відомі студентам, однак у цьому випадку наявною є й РМ (полілінгвальні зіставлення) за схемою “ІМ2 – перша іноземна мова (ІМ1) + РМ”[3].

На значну роль досліджень з контрастивної лінгвістики, де на матеріалі двох мов вивчається те чи інше мовне явище, вказують і теоретики перекладознавства. Завдяки таким дослідженням перекладознавство отримує цінні для нього факти міжмовних відповідностей [2, с. 83]. Водночас учені констатують відсутність достатньо розгорнутих та послідовних описів мов та їх зіставного аналізу.

У наукових джерелах не представлено, зокрема, дидактично орієнтованої порівняльної характеристики граматичних систем німецької мови (НМ), англійської мови (АМ) та української мови (УМ), результати якої могли б бути використаними при вивченні НМ як ІМ2 студентами-перекладачами. Дослідження процесу формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 після АМ з урахуванням психологічних закономірностей оволодіння ІМ2 ставить нас перед необхідністю проведення зіставного аналізу граматичних явищ мовних систем НМ, АМ та УМ з лінгводидактичною метою.

*Метою статті* є продемонструвати результати зіставного аналізу граматичних явищ контактуючих мов на прикладі прикметника для їх урахування в навчальному процесі.

Для порівняльного аналізу нами обрано полілінгвальне зіставлення, яке мало на меті:

а) виявлення подібностей і розбіжностей між граматичними явищами ІМ2, ІМ1 та РМ;

б) визначення граматичних явищ, які можуть розглядатися як аналогії в різних мовах і слугувати зонами можливого трансферу;

в) прогнозування можливих труднощів при формуванні граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 як зон вірогідної інтерференції з боку АМ та УМ на морфологічному та синтаксичному рівнях;

г) подальше використання його результатів в укладанні підсистеми вправ та методики формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2.

Належність ІМ1 (АМ) та ІМ2 (НМ) до германських мов дає змогу звести основні семантико-граматичні опозиції до прийнятих категорій у порівняльних граматиках цих мов, аналогії яких показують можливість трансферу. Зважаючи на це, нами була зроблена спроба провести порівняльний аналіз граматичних систем ІМ1 та ІМ2, а також граматичної системи РМ (УМ).

У рамках цієї публікації продемонструємо результати зіставлення прикметника в НМ (ІМ1), АМ (ІМ2) та в УМ (РМ). Подамо результати аналізу у формі таблиці.







За даними таблиці можна визначити такі схожі ознаки граматичних категорій прикметника в НМ, АМ та РМ:

- поділ прикметників ІМ1 та ІМ2 на якісні та відносні;
- наявність трьох ступенів порівняння (звичайний (помірний), вищій, найвищій) прикметників ІМ1 та ІМ2, утворення форм вищого й найвищого ступенів за допомогою суфіксів: *-er*, *-est*;
- відсутність ступенів порівняння відносних іменників ІМ1 та ІМ2 та в УМ;
- відхилення від загального правила утворення ступенів порівняння обмеженої групи загальноживаних прикметників;
- наявність категорії роду у прикметників ІМ2 й УМ, вираженої за допомогою флексій;
- наявність категорії числа в прикметників ІМ2 й УМ, вираженої за допомогою флексій;
- відмінювання прикметників ІМ2 та УМ, виражене за допомогою флексій, і розрізнення двох груп відмінювання;
- поділ прикметників ІМ1, ІМ2 та УМ на якісні та відносні;
- присутність повних і коротких прикметників в УМ та ІМ2.

Основними розбіжностями в граматичних категоріях прикметника в НМ, АМ та УМ є:

- відсутність категорії роду у прикметників ІМ1, наявність її у прикметників ІМ2 та в УМ;
- відсутність категорії числа у прикметників ІМ1, наявність її у прикметників ІМ2 та УМ;
- відсутність категорії відмінка у прикметників ІМ1, наявність її у прикметників ІМ2 та УМ;
- аналітичні форми утворення ступенів порівняння, що є наявними в ІМ1, відсутні в ІМ2;
- відсутність повних та коротких прикметників в ІМ1, а отже, і різниці в утворенні ступенів порівняння, що є наявною в ІМ2;
- залежність типу відмінювання від закінчення в УМ, від артикля, займенника або їх відсутності в ІМ2;
- утворення найвищого ступеня порівняння за допомогою префікса в УМ;
- залежність вибору аналітичної форми для утворення ступенів порівняння від кількості складів у слові в ІМ1, відсутність відзначеної залежності в УМ й існування паралельних аналітичних і синтетичних форм;
- наявність групи присвійних прикметників у УМ, віднесення відповідних слів ІМ1 до класу іменників у присвійному відмінку;
- використання коротких форм прикметників УМ лише у фольклорних та поетичних творах, обмеження використання коротких форм іменниками чоловічого роду ву називному та знахідному відмінках.

На основі проведеного зіставного аналізу прикметника в трьох контактуючих мовах можна зробити **висновок**, що зіставлення мовних опозицій є дуже важливим у дидактичних цілях. Навчання іноземних мов, яке



ґрунтується на результатах зіставного аналізу контактуючих мов, забезпечує підвищення ефективності й інтенсифікації навчального процесу, можливість розширення навчального матеріалу, швидкого та глибокого його засвоєння, зменшення можливості інтерференції й використання трансферу, підвищення культури мовлення.

### **Література**

1. Зеня А.О. До проблеми формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою як другою іноземною на основі зіставного методу / А.О. Зеня // Актуальні проблеми педагогіки: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. – Горлівка : Вид-во ГДПІМ, 2006. – Вип. 3. – Ч. 1. – С. 123–130.

2. Тюленев С.В. Теория перевода : учеб. пособ. / С.В. Тюленев. – М. : Гардарики, 2004. – 336 с.

3. Шовковий В.М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу у навчанні граматики класичних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.М. Шовковий. – К. : КНУ ім. Т.Г. Шевченко, 2003. – 200 с.

БАБАКІНА О.О.

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, не стала винятком і освіта. На сьогодні в Україні відбулися значні зміни, спрямовані на оновлення змісту, форм і методів навчання. Одним з найактуальніших завдань освіти України, особливо це стосується вищої школи, є входження в Європейський освітній простір. І це очевидно, бо свідоме ігнорування процесів, що розвиваються в європейському та міжнародному освітянському співтовариствах, не сприяє підвищенню якості освіти. Здійснюючи модернізацію освітньої роботи в контексті європейських вимог, ми розуміємо, що без реального підвищення якості навчання, спрямованості на підготовку конкурентоспроможних фахівців на вітчизняному, європейському та світовому ринках праці, без турботи й збереження науково-педагогічного потенціалу країни, мети, яка передбачається Болонським процесом, не досягти. З іншого боку, наша країна має значні національні, культурні та мовні особливості. У нас є багато наукових шкіл, а імена наших фахівців знають у всьому світі. Закон України “Про вищу освіту” орієнтує на інтеграцію у світову систему освіти при збереженні та розвитку досягнень і традицій української вищої школи. Отже, ми повинні зробити свій внесок у розвиток Болонського процесу.

Проблема освіти виходить на передній план у зв'язку зі становленням нового типу суспільних відносин – інформаційного суспільства. Саме тому проблемою проблем на сьогодні є проблема освіти й науки, що становлять базову галузь народного господарства України. Освіта в Україні й сьогодні має ґрунтуватися не тільки на традиційних (знання, вміння, нави-

чки) засадах, а й на нових, інноваційних засадах, запропонованих ЮНЕСКО: “вчитися знати, вчитися робити, вчитися бути, вчитися співіснувати” [5].

У вищих навчальних закладах повинні створюватися фаворабельні умови для розвитку здібностей, обдарувань, творчого мислення студентів, самоствердження їх особистості в різних видах діяльності, розкриття нахилів.

Аналізуючи сучасну наукову та методичну літературу з проблем освіти (К. Роджерс, Г.С. Альтшуллер, Я.А. Пономарьов, В.Д. Шадриков, В.Е. Чудновський, М.Г. Ярошевський, І.Д. Бех), не можна не помітити, що проблема виховання творчого спеціаліста стає більш актуальною. Як не дивно, але творчість та самостійність довгий час ігнорувались нашою системою освіти: всі студенти вивчали одні й ті самі предмети за однаковими програмами, підручниками, була відсутня інтеграція, диференціація навчання залежно від нахилів і здібностей, та й самі методи об’єктивного дослідження рівня обдарованості, інтелекту, особливостей пам’яті, мислення, уяви студентів усіляко приховувалися.

Практична реалізація будь-яких реформ неможлива без теоретичного підґрунтя. Останнім часом проблемою отримання професійної компетентності зацікавилася педагогічна спільнота, громадськість, фахівці й управлінці різних рівнів. Серед науковців та практиків, що працюють у сфері розробки цієї тематики, можна назвати Л. Забродську, Н. Крупеніну, Т. Лукіну, А. Орлова, С. Подмазіна, С. Шишова, М. Берещука, Г. Стадника, В. Некоса, К. Левківського, Ю. Сухарнікова, А. Хуторського.

**Мета статті** – показати на прикладі освітньої діяльності факультету початкової освіти Харківського гуманітарно-педагогічного інституту, як проводиться робота з формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців в інституті, а конкретніше – на факультеті початкової освіти, здійснюється згідно з наказами Міністерства освіти і науки України № 48 від 23 січня 2004 р., № 49 від 23 січня 2004 р., № 812 від 20 жовтня 2004 р., № 414 від 21 травня 2004 р., для реалізації яких було прийнято низку заходів з упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП). Керівництво факультету одним з перших в інституті почало організовувати процес навчання за цими вимогами. На сьогодні вже розроблені робочі навчальні плани з урахуванням вимог КМСОНП, підготовлено методичне забезпечення, видано низку навчально-методичних матеріалів щодо КМСОНП. Для викладачів та студентів постійно проводяться науково-методичні семінари різних рівнів, присвячені висвітленню ідей Болонського процесу та впровадженню їх в освітній процес факультету. Три-чотири рази на рік декан факультету, усвідомлюючи необхідність втілення кредитно-модульної технології, а також ускладнення, що виникають у процесі навчання за КМСОНП, виносить ці питання на розгляд Вченої ради факультету.

Як же здійснюється освітня робота в контексті європейських вимог та за кредитно-модульною технологією на факультеті початкової освіти?

Згідно з Положенням про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою, розробленим у Харківському гуманітарно-педагогічному інституті [4, с. 10–11], кожний студент факультету на початку нового навчального року отримує індивідуальний навчальний план, що має бути його робочим документом. При складанні цього плану неможливо не сказати декілька слів і про випускову кафедру. Викладачі кафедри початкової освіти допомагають студентам формувати індивідуальну освітню траєкторію, особливо після закінчення підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями “молодший спеціаліст” і “бакалавр”. Індивідуальні плани спеціалістів свідчать про наявність гнучких освітніх траєкторій навчання, і саме випускова кафедра допомагає в їх формуванні.

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

Сутність кредитно-модульної технології організації навчального процесу полягає у відпрацюванні матеріалу навчальних дисциплін окремими блоками (модулями) з оцінкою знань і вмінь студента у вигляді суми балів, отриманих за окремі модулі [2, с. 6]. Відпрацювання навчального матеріалу кожного модуля завершується проведенням модульного контролю, який проходить на останньому занятті модуля з метою діагностики досягнення цілей навчання. Додатковий час для підготовки до модульного контролю не виділяється. Підготовка здійснюється за рахунок часу на самостійну роботу студента, що передбачений робочою навчальною програмою для підготовки до занять. На кожну годину лекції передбачається 0,5 години самостійної роботи; на одну годину практичних, лабораторних, семінарських занять додається 1 година самостійної підготовки.

Після закінчення вивчення навчальної дисципліни здійснюється перерахунок рейтингових показників нормованої 100-бальної інститутської шкали оцінювання в традиційну 4-бальну шкалу та європейську шкалу ECTS.

У Болонських документах акцентується увага на збільшенні частки самостійної роботи студентів як фактора, що супроводжує широкомасштабне введення кредитно-модульної системи [1]. Тому серед основних пріоритетів освітньої діяльності факультету початкової освіти є стимулювання інтелектуальної активності, ініціативи, саморозвитку й самонавчання особистості.

На факультеті існують і доповнюють один одного два підходи до організації навчального процесу: самостійне навчання і так зване аудиторне

навчання, тобто з обов'язковим прослуховуванням лекційного курсу, відвідуванням практичних, семінарських, лабораторних занять тощо.

Якщо студент переходить на індивідуальну форму навчання, то він усвідомлює, що повинен повністю самостійно засвоїти навчальні курси й дисципліни, працюючи індивідуально. Перевагою такого виду навчання, на наш погляд, є те, що, виходячи зі своїх інтелектуальних здібностей, вони витратять різну кількість часу як на засвоєння нового матеріалу, так і на вивчення окремих дисциплін. Треба звернути увагу на те, що цей вид навчання потребує в значно більшому обсязі розробки та використання критеріїв і механізмів для самоконтролю знань, систем тестування, забезпечення якості освіти. Необхідно мати якісно підготовлені методичні матеріали, в тому числі й електронні підручники, електронні методичні вказівки з різних видів занять (на факультеті забезпеченість навчально-методичною літературою складає (100%), а також широко розвинену систему педагогічного консультування й керівництва.

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

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

Суперечність між виключно самостійним способом здобуття знань і засвоєнням їх під керівництвом викладача вирішує нова освітня парадигма, а саме: кредитно-модульна система, що поєднує навчання з педагогом із самостійною навчальною працею студента. Перевагами цієї системи є також можливість не тільки враховувати навчальне навантаження, а й нако-

пичувати всі досягнення студента (участь у наукових конференціях, олімпіадах тощо).

Обґрунтовуючи навчальні технології для тих чи інших суб'єктів навчання, на факультеті витримують закономірність щодо співвідношення між часом аудиторного навчання й самостійною роботою, залишаючи в повному обсязі навчальне навантаження студентів згідно з відповідними нормативами освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього фахівця за напрямом підготовки 6.010100 “Початкове навчання”. На факультеті, як і в інституті в цілому, дотримуються таких співвідношень і пропорцій: 50/50, 40/60 чи 60/40 (аудиторні години/години на самостійну роботу).

Втілюючи нову навчальну технологію (кредитно-модульну) з урахуванням того, що час на самостійне навчання студентів щороку зростатиме, керівництво факультету передбачає в навчальному алгоритмі, з одного боку, відповідні заходи, що спонукали б студентів до самостійного вибору навчальних дисциплін з узятими зобов'язаннями щодо вчасного їх засвоєння (залікові кредити), а з іншого – максимально допомагати студентам якісно засвоїти навчальний матеріал логічно завершеними частинами (модулями).

Метою керівництва факультету є професійна готовність вчителя до роботи з дітьми молодшого шкільного віку. А як результат особистісно орієнтованої початкової освіти – це особистість дитини з розвиненим почуттям гідності, самоповаги, розумінням основних цінностей, людських відносин.

Розглянемо один з аспектів, на якому зупиняються наші викладачі, працюючи зі студентами. Готуючи студентів початкової освіти до педагогічної діяльності, що вимагатиме критичного, творчого мислення, необхідно вчити їх виявляти самостійність і творчість у мотивованій побудові власних цілей та перспектив їх досягнення, і це, безумовно, стосується не тільки студентів нашого факультету, інституту, а, мабуть, і молоді взагалі.

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

Особливу роль у розв'язанні цієї проблеми відіграють педагоги: вихователі, учителі, викладачі педагогічних ВНЗ.

Створення акмеологічного середовища для розвитку творчих здібностей потребує використання поряд з класичними модернізованих технологій [6, с. 31]. До початкової школи зараз приходять нові покоління дітей, які живуть в інформаційному, динамічному, емоційно напруженому середовищі під перехрестям різних інформаційних впливів, і саме в ньому повинна початися соціальна адаптація дитини в суспільстві. Тому для формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових кла-

сів на факультеті запроваджено додаткові кваліфікації: “Керівник гуртка образотворчого мистецтва”, “Керівник гуртка інформатики в початковій школі”, “Організатор спортивних секцій і клубів”, “Керівник дитячого хореографічного колективу”.

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

Аналіз результатів перших кроків організації навчального процесу згідно з вимогами КМСОНП дав змогу зробити висновок про необхідність поширення Болонських ініціатив при збереженні традицій факультету: викладачі вже адаптувалися не тільки до нової системи організації навчального процесу, а й до нових термінів, понять, системи оцінювання знань; студенти першого курсу під керівництвом кураторів швидше адаптуються до навчання.

Таким чином, нова освітня парадигма, а саме: кредитно-модульна система, запроваджена на факультеті початкової освіти, дає змогу здійснювати перехід студентів у межах споріднених напрямів підготовки. Очікуваними соціальними, економічними та іншим наслідками впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу може бути підвищення рівня адаптації особи до зміни вимог ринку праці, максимальне забезпечення потреб особи у виборі освітнього рівня та кваліфікації, підвищення відповідальності студентів за результати навчальної діяльності, психологічне розвантаження студентів у кінці семестру, скорочення непродуктивного навчального часу (за рахунок ліквідації екзаменаційних сесій) тощо.

**Висновки.** Таким чином, на факультеті проходить своєрідний творчий процес формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Студенти, розвиваючи та реалізуючи свої цілі з приводу одержання професійних знань, здійснюють індивідуальний, пошуково-дослідницький процес завдяки кредитно-модульній технології, що є доказом практичної реалізації творчої ініціативи у професійному спрямуванні, бо творчі здібності, творча ініціатива, активність та індивідуальна відповідальність є складовими професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

### **Література**

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / [упоряд.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін.]. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003.

2. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції (курс лекцій) : навч. посіб. для студ. / Г.Ф. Пономарьова, А.А. Харківська, Т.В. Отрошко. – Х., 2008. – 334 с.

3. МОН України “Про особливості напрямів підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра”. – К., 2007.

4. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою: відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України, Харківський гуманітарно-педагогічний інститут, 2007.

5. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж : ЮНЕСКО, 1998.

6. Шлях освіти. Нові джерела / П. Сікорський, 2004. – С. 29–34.

БАЙКОВА І.С.

### **ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Перехід України в інтеграційний простір європейського співтовариства спричинює модернізацію освіти, яка нині орієнтується на нові фундаментальні цінності. Відбувається уніфікація термінології, яка характеризує високу якість професійної діяльності особистості, що відповідає новим міжнародним стандартам. Наразі вітчизняною наукою активно розробляються теоретико-методологічні та методичні аспекти компетентнісного підходу, спрямованого на формування якісно нової моделі спеціаліста. Компетентність визнається важливою умовою та показником успішності фахівців, у тому числі педагогів різних рівнів освіти.

Музичний керівник дошкільного закладу як педагог початкового рівня освіти відіграє особливу роль у становленні й усебічному (естетичному, моральному, духовно-творчому, фізичному тощо) розвитку особистості дитини. Тому особливої актуальності набувають питання окреслення сутності, структури, змісту та шляхів формування його професійної компетентності.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури показав, що проблему професійної компетентності педагогічних кадрів у цілому вивчають Л. Волкова, Є. Проворова (комунікативна компетентність педагогів), М. Лук'янова (психолого-педагогічна компетентність), Л. Карпова, Н. Мурована, О. Онаць, А. Онкович, Ю. Пінчук, В. Саюк, В. Стрельников, В. Сластьонін, В. Шапаренко, Л. Шевчук (професійна компетентність), Л. Зеленська (професійно-педагогічна), Н. Кузьміна (спеціально-педагогічна компетентність) та інші. Вчені досліджують окремі складники компетентностей педагогів та її часткові види, виходячи зі специфіки їх формування залежно від предмета викладання.

У сфері мистецької освіти різні аспекти професійної компетентності педагога-музиканта висвітлюються в наукових дослідженнях Л. Арча-

жнікової, А. Болгарського, О. Дем'янчук, В. Дряпіки, А. Душного, Л. Коваль, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, І. Полубояриної, А. Растригіної, О. Ростовського, Г. Ципіна, О. Щоколової та ін.

Утім, нам не вдалося знайти досліджень, які б стосувалися професійної компетентності музичних керівників дошкільних закладів.

**Мета статті** – розкрити сутність професійної компетентності музичного керівника дошкільного навчального закладу.

Вивчення професійної компетентності музичного керівника, передусім, потребує з'ясування сутності понять “компетентність” узагалі та “професійна компетентність педагога” зокрема.

Згідно із сучасним лінгвістичним тлумаченням, поняття “компетентність” у словниках трактується як “володіння знаннями, які дозволяють робити висновки про що-небудь”; “поінформованість, правочинність”; “авторитетність, повноправність” [1; 2; 3] і конкретизується щодо різних галузей життя й діяльності (лінгвістичної, соціальної, життєвої, професійної, громадянської тощо).

Результати аналізу найрізноманітніших словникових джерел свідчать, що визначення цього терміна разом з похідними в цілому відрізняються лише стилістично.

Так, у науково-довідковій літературі, зокрема в українському словнику іншомовних слів та словнику Д. Ушакова, під компетентністю розуміється обізнаність, авторитетність, за словником з педагогіки Г. та А. Коджаспирових – рівень освіченості особистості, який визначається ступенем опанування теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності.

Оскільки поняття компетентності досить багатогранне, його визначення й трактування є постійним предметом дискусій, досліджень.

Традиційним є визначення, яке вказує на присутність у змісті компетентності певних знань, умінь та навичок. Так, М. Чошанов вважає, що компетентність означає традиційну тріаду “знання, вміння, навички” та є сполучною ланкою між її компонентами. Але, за твердженням С. Клепка, таке визначення є недостатнім, оскільки “знання, вміння та навички не інтегруються переважно в певні цілісні результати, якими є культури, технології, метапрограми, стратегії діяльності”. Згідно з думкою українського вченого, компетентність – це орієнтація на “вихід” (“output”) (орієнтація на успішність, на результат), який не може бути зведений лише до набору елементарних знань, умінь і навичок [4, с. 132, 150], а має належати до сфери складних умінь і якостей особистості, що спрямовані на досягнення необхідного рівня професіоналізму, успіху, самовдосконалення (С. Дружилов) та самореалізації особистості (В. Болотов).

Більшість науковців (І. Зимня, В. Лозова, С. Некрасов) вважають, що компетентність охоплює знання, вміння та навички, але не зводиться до їх простої суми, оскільки містить не тільки когнітивну та операційно-технологічну складову, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову тощо (І. Зимня); аналітичні, комунікативні, прогностичні розумові процеси; аналіз, синтез, порівняння, систематизацію, узагальнення тощо (В. Лозова).



Аналіз визначень і описів компетентностей, пропонує у наукових джерелах, свідчить про те, що загальновизнаного трактування терміна “компетентність” у сучасній науковій літературі ще не сформовано. Але науковці визначають основні компоненти компетентності, які охоплюють наявність знань для успішної діяльності, розуміння значення цих знань для практики (О. Акулова, В. Кричевський, О. Куликова, А. Растянников тощо); набір операційних умінь (О. Козирева, В. Кричевський, Г. Скоробогатова); володіння алгоритмами вирішення трудових завдань (О. Козирева, Л. Маєвська, Л. Бутова, В. Ільчева, В. Яковлева); здатність творчо підходити до професійної діяльності (Б. Оскарссон, А. Растянников та інші); здатність до ефективної праці в команді (Б. Оскарссон, Дж. Равен, І. Зимня), створення мікроклімату, готовності помічати проблеми та знаходити шляхи їх вирішення (Дж. Равен); здатності особистості висловлювати кваліфіковані судження, приймати адекватні та відповідальні рішення, які приведуть до досягнення намічених цілей (Є. Огарьов).

Аналіз наукових праць засвідчив, що терміном “компетенція”/“компетентність” позначаються найрізноманітніші явища: розумові дії (процеси, функції), особистісні якості людини, мотиваційна спрямованість, ціннісні орієнтації (установки, диспозиції), особливості міжособистісної взаємодії, практичні вміння, навички тощо.

Так, компоненти компетентності, пов’язані із системою цінностей та якостей особистості, знаходимо у працях Дж. Равена (ініціативність, відповідальність, лідерство, співробітництво, ентузіазм, самостійність, послідовність, схильність до аналізу праці організацій та суспільства в цілому, здатність використовувати свої висновки при виборі стратегії власної поведінки тощо), Б. Оскарсона (якість планування, вирішення проблем, творчість, підприємницька поведінка, організаційне бачення та комунікативні навички), Є. Вахромова (особливий спосіб мислення), О. Козиревої (наявність критичного мислення, тобто здатність серед більшості рішень обрати найбільш оптимальне, аргументовано спростовувати помилкові рішення), О. Овчарук (самокерування, саморегуляція), Г. Луньової (стійкість, швидкість, безпомилкове виконання різних дій) тощо.

Створюючи модель компетентної особистості, ми погоджуємось з твердженнями науковців, що це – спеціаліст, впевнена в собі людина, яка має знання, вміння використовувати знання в конкретній ситуації, навички та досвід їх застосування в практичній діяльності; готовність та здатність до саморозвитку, самооцінки, творчості, діяльності в різних сферах (робота, навчання, культура, політика, здоров’я, навколишнє середовище, освіта).

Дослідження проблеми компетентності особистості у вітчизняній педагогіці та психології більшою мірою пов’язані з вивченням професійної компетентності. Аналіз педагогічних досліджень (О. Дубасенюк, Л. Карпової, І. Колеснікової, В. Лозової, А. Маркової, В. Сластьоніна, Т. Лошакової тощо) та практика вітчизняної освіти свідчить про зростання інтересу до питань, пов’язаних з професійною компетентністю педагогічних кадрів.

У процесі аналізу досліджень встановлено, що професійна компетентність педагога найчастіше характеризується через діяльність та розглядається як інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності й забезпечують високий рівень її самоорганізації.

Характеризуючи професійно-особистісні якості, які, на думку науковців, повинні мати педагоги, виокремлюють такі складові, як: інтерес до педагогічної діяльності (С. Асадуліна, А. Кочетов), надійність і успішність її виконання (А. Мороз); стійкий інтерес до професії та потреба займатися нею (Л. Данилевська, Г. Малініна); успішне опановування нового та швидке адаптування до змінних умов (В. Веснін); індивідуальні якості педагога (моральність, почуття, воля, педагогічна культура), які, на думку Л. Карпової, сприяють ефективній професійній діяльності, надійності та успішності її виконання, а також формуванню професійної компетентності тощо [5, с. 42].

Грунтуючись на вищезазначеній характеристиці компетентності та особистісних якостей, вчені розробляють модель компетентного педагога, в якій виокремлюють необхідні структурні компоненти. Так, за А. Марковою, Т. Стефановською, Н. Храпченковою, професіоналом можна вважати вчителя, який особисто прихильний та відданий педагогічній професії; успішно вирішує завдання навчання та виховання, використовуючи сучасні технології; опановує норми, еталони професії, досягає майстерності в ній, усвідомлено розвиваючи свою індивідуальність засобами професії; разом із цим – усвідомлює перспективу, зону свого ближнього розвитку; соціально активний при вирішенні проблем, пов'язаних з професією; не боїться потрапляти в умови конкуренції освітніх послуг.

Щодо умінь компетентного педагога, можна погодитися з авторами, які вбачають їх прояв у здатності: а) виявляти достатньо широку інформованість у предметній сфері; включатися в інноваційні процеси, створювати нові освітні практики; б) виявляти високий рівень комунікативних, проєктувальних, прогнозувальних умінь; в) обирати власну освітню траєкторію в процесі вдосконалення професійної діяльності (І. Барахович); г) забезпечувати варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу (В. Адольф).

Отже, підсумовуючи проаналізовані наукові положення, можна зробити висновок, що під професійною компетентністю педагога науковці розуміють його інтегративну професійно-особистісну характеристику, що охоплює комплекс професійно значущих для нього якостей, високий рівень науково-теоретичної та практичної підготовленості до творчої педагогічної діяльності й ефективної взаємодії з колегами та вихованцями в педагогічному процесі на основі використання сучасних технологій для досягнення високих результатів.

Таку змістовну оцінку можна конкретизувати стосовно професійної компетентності музичного керівника дошкільного навчального закладу

(ДНЗ), оскільки він – також педагог, тільки зі специфічним напрямом діяльності – музично-педагогічним.

Визначаючи зміст професійної компетентності музичного керівника ДНЗ, ми спирались на структуру і зміст професійної діяльності музичного керівника, які зумовили розуміння цієї категорії як суми психолого-педагогічних та мистецтвознавчих знань, умінь і навичок, музичних здібностей, якостей особистості, що виявляються через готовність до педагогічної діяльності у сфері музично-естетичного виховання дітей.

Специфіка діяльності музичного керівника, крім дошкільного віку контингенту вихованців, полягає в тому, що педагогічні завдання в процесі діяльності вирішуються засобами музичного мистецтва. Але музична педагогіка – складова загальної педагогіки (О. Олексюк), і фахова діяльність музичного керівника ґрунтується в основному, крім музичної діяльності, на загальнопедагогічних засадах. Тому ми не бачимо перешкод для того, щоб розглядати загальні аспекти професійної компетентності музичного керівника ДНЗ як професійної компетентності педагога взагалі. Адже підґрунтям професійної компетентності музичного керівника залишаються співвідношення знань (педагогічних, психологічних, філософських, соціологічних, фізіологічних тощо), практичних умінь (“особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань” (О. Дубасенюк)), навичок та досвіду застосування знань у практичній діяльності, здатності творчо підходити до професійної діяльності та сукупності професійно значимих якостей і властивостей особистості в їх застосуванні до педагогічної діяльності під час ефективної взаємодії з вихованцями (А. Маркова).

Вивчення суто фахового – мистецького аспекту професійно значущих складників компетентності музичного керівника ДНЗ вказує на наявність *спеціальних знань* (музично-історичних, музично-естетичних, музично-теоретичних та методичних, які сприяють усвідомленню особливостей особистісної взаємодії педагога з дітьми, колегами, батьками вихованців в музично-педагогічному процесі, оволодінню засобами, формами й методами музичного виховання, орієнтуванню в закономірностях і принципах навчання музики (О. Олексюк)): *знань* про вікові особливості музичного сприйняття, мислення, уяви (С. Науменко), закономірності особистісного розвитку людини на різних вікових етапах (А. Козир), зокрема в дошкільному віці, про індивідуальні особливості функціонування музичних здібностей та типи музикальності, емоційну реакцію на музику – для досягнення позитивних результатів музично-освітнього процесу; *музично-педагогічних умінь* (здійснювати музично-естетичну роботу з дітьми, діагностувати музичні здібності дітей, створювати атмосферу зацікавленості, використовувати інтегративні методи навчання та аналізу музичних творів) (С. Науменко, Н. Мурована); *широкої ерудиції* в галузі мистецької освіти (художньої культури, мистецтвознавства, естетики) в єдності з уміннями практичного відтворення цієї обізнаності у виконавській діяльності; *розвинутості практичних умінь і навичок* у галузі хормейстерської,

інструментально-виконавської, музично-теоретичної підготовки, використання умінь словесної інтерпретації музичних образів тощо; *умінь аналізувати* процес і результати власної музично-педагогічної діяльності, проектувати мету й завдання професійного самовдосконалення та розвитку особистості вихованця (А. Козир) тощо.

Також творча сутність діяльності музичного керівника передбачає прояв творчих здібностей та активності педагога, творчу взаємодію дорослого й вихованців, професіоналізм педагогічного спілкування, скерованого на творчу взаємодію та на закладання основ ціннісного ставлення дітей до музичного виконавства [6], важливість розвитку “авторської здатності” особистості, “спроможності виступити ініціатором мистецького задуму, реалізувати його у власній та спільній творчій діяльності, бути перформативним – оригінальним і виразним” у презентації музичного мистецтва [7, с. 249] тощо.

Відповідно, важливим аспектом професійної компетентності музичного керівника, за твердженням науковців (О. Горбенко, А. Козир, Н. Мурована, Г. Падалка, Т. Пляченко, А. Растригіна тощо), є необхідність володіння здатністю до художньої інтерпретаційної, самостійно-креативної, сценічно-виконавської та проектувальної творчості, здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння її закономірностей, стилів і жанрів до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі з дошкільниками, знання змісту музичного навчання дітей, методики виховання музикою та застосування сучасних методів і технологій музичної освіти; уміння формувати у вихованців музичні знання, вміння й навички, застосовувати методику вокально-хорової роботи з ними, навички музично-педагогічної імпровізації, інтерпретації музичних творів, елементів диригентської техніки та виконання музичних творів на занятті.

Тому професійна компетентність музичного керівника передбачає сформованість особистісних якостей і здібностей, необхідних для успішного здійснення своїх професійних функцій: педагогічних (толерантність, комунікативність, організаторсько-конструктивні здібності, зосередженість, тактовність, витримка, здатність до емпатії тощо), музично-фахових (музичні якості та здібності, зокрема художня освіченість, творча активність, самостійність та ініціативність, артистичність, мистецька ерудиція, культура мовлення тощо) [6].

**Висновки.** Отже, з огляду на вищезазначене, професійна компетентність музичного керівника характеризується багатоплановістю, різноманітністю, системністю та інтегрованістю; визначається загальнопедагогічними знаннями, уміннями, навичками; передбачає високий рівень володіння різновидами художньо-інтерпретаційної творчості (інструментальної, вокальної, диригентської, драматично-театральної, мистецтва імпровізації, акомпанування), умінням спроектувати й розкрити художній образ, створити атмосферу справжнього емпатійно-діалогового спілкування, залучити своїх вихованців до процесу спільної творчості (О. Горбенко), а також гру-

нтується на таких компонентах компетентності, як: *спеціальний* (забезпечує володіння на високому рівні професійною діяльністю та здатність проєктувати свій подальший розвиток); *комунікативний* (зумовлює володіння доцільними формами спілкування, педагогічною взаємодією, широкою ерудованістю в системі національної та світової художньої культури, визначає розвинений інтерес до художньо-естетичної діяльності; обізнаність та володіння різноманітним музичним репертуаром; спроможність естетичного оцінювання та впровадження найкращих зразків музичного мистецтва); *особистісний* (забезпечує оволодіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, які протистоять професійній деформації особистості). Наявність вищезазначених компонентів компетентності означає зрілість людини в професійній діяльності, спілкуванні, становленні особистості професіонала, формуванні його майстерності [6].

У наступних публікаціях передбачається розглянути ключові компетентності та компетенції професійної діяльності музичного керівника ДНЗ, а також визначити критерії їх оцінювання.

### **Література**

1. Словник іншомовних слів / [уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута]. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
2. Новий тлумачний словник української мови / [уклад.: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко]. – К. : Аконт, 2001. – Т. 1: А-К. – 874 с
3. Лопатин В.В. Малый толковый словарь русского языка / В.В. Лопатин, Л.Э. Лопатина. – М. : Рус.язык, 1990. – 704 с.
4. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.
5. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л.Г. Карпова. – Х., 2004. – 209 с.
6. Козир А.В. Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін [Електронний ресурс] / А.В. Козир // Збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 3–5 червня 2008 р., м. Київ. – К. : ДАКККІМ, 2009. – Режим доступу: [http://www.culturalstudies.in.ua/knigi\\_7\\_26.php](http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_7_26.php).
7. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л.М. Масол. – К., 2006. – 431 с.

БЕЛОЗЬОРОВА Н.О.

## **МІСЦЕ СПЕЦКУРСУ “РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)” У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ**

У сучасний період пошуку концепції освіти України з метою рівноцінної інтеграції української культури в європейський культурно-освітній простір, вдосконалення початкової ланки освіти, надання їй специфічних,

притаманних лише українській ментальності рис набуває особливого значення. Як і сотні років тому, початкова освіта залишається визначальною для закладення ґрунтовних основ індивідуального, соціального, національного розвитку людини, знаходження нею свого місця в суспільстві, набуваючи сьогодні особливого значення для становлення державної єдності, збереження та вдосконалення української національної культури. Шлях до збереження українською нацією власної індивідуальності в умовах її поступового входження до світової соціокультурної спільноти полягає в оновленні процесів базового навчання та виховання підростаючих поколінь, формування в дітей з раннього віку національної гідності, розуміння специфіки української культури, бажання зберігати та збагачувати національну скарбницю.

Важливою умовою успішної реалізації 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, досвіду другої половини XIX – початку XX ст., для якого характерні суттєві реформаторські зміни й перетворення в галузі освіти), подальше використання його окремих положень для вдосконалення та оновлення цієї ланки освіти. Тільки такий підхід до вирішення складних завдань виховання підростаючого покоління, основою якого є глибоке осмислення й усвідомлення історико-педагогічного досвіду, звернення до національних джерел педагогічної теорії та шкільної практики, методів і форм практичної діяльності вчителів початкової школи, може забезпечити реалізацію освітньо-виховної мети сучасної початкової освіти, сприятиме зростанню освітнього та культурного потенціалу суспільства.

У зв'язку із цим набуває значення пошук дієвих шляхів донесення найкращих здобутків початкової освіти минулого, багатого вітчизняного педагогічного досвіду до сучасного вчителя в процесі його професійної підготовки. Вважаємо, що одним з таких шляхів є впровадження в педагогічний процес вищих закладів освіти спецкурсів відповідної тематики.

Виходячи з актуальності проблеми вивчення вітчизняного історико-педагогічного досвіду, потреби в поглибленому вивченні здобутків теорії та практики початкової освіти минулого з метою творчого використання в сучасних умовах вітчизняного педагогічного досвіду, *мета статті* – обґрунтування концепції спецкурсу “Розвиток початкової освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)” для студентів спеціальності 6.010102 “Початкова освіта” освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, кваліфікації вчитель початкових класів.

Вивчення численних науково-педагогічних джерел (В. Галузинський, М. Євтух, С. Золотухіна, В. Курило, Д. Латишина, В. Майборода, О. Мельничук, О. Піскунов, І. Прокопенко, О. Сухомлинська та ін.) свідчить, що особливої уваги вчених потребує друга половина XIX – початок XX ст. – визначальний період у становленні початкової освіти України. У цей період народна освіта в Україні стає однією з основних державних проблем.

Серед педагогічних здобутків другої половини ХІХ ст. – початку ХХ ст., які й сьогодні актуальні, хоча з роками зникли з поля зору вчених, слід відзначити: реформаторські ідеї середині ХІХ ст. та досвід впровадження освітніх реформ щодо оновлення державної системи управління початковою освітою, узгодження організації, змісту, форм та методів початкового навчання з новими умовами життя, що виникли з поступовим становленням капіталістичного ладу; досвід єднання поглядів українських педагогів і митців та прогресивних російських громадських діячів на принципи створення системи початкових шкіл в Україні; становлення особливого типу державно-громадського управління народними школами, сутність якого виявлялася в тому, що земства, міські та сільські товариства, батьки учнів, що залучалися до відкриття й утримання цих закладів, мали можливість впливати на зміст, методи та форми початкової освіти; досвід взаємодії сім'ї та школи у справі освіти дитини, роботи вчителя з громадою, залучення родини до участі в господарській та виховній діяльності початкової школи; насичення початкової освіти другої половини ХІХ – початку ХХ ст. морально-релігійними цінностями, християнськими ідеалами людської моралі; досвід елементарної професійної освіти кінця ХІХ – початку ХХ ст.; розширення на початку ХХ ст. змісту початкової шкільної освіти на тлі розвитку суспільних наук та зростання національної самосвідомості.

Зазначені вище питання становлять змістову основу спецкурсу “Розвиток початкової освіти в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)”, мета якого полягає в розширенні кола знань, умінь та навичок майбутніх фахівців у галузі теорії та практики розвитку початкової освіти в Україні, зокрема в Східноукраїнському регіоні, накопичені в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.); ознайомленні їх з досвідом початкової освіти, накопиченим у той період, та перспективами творчого використання позитивного історико-педагогічного досвіду в діяльності сучасної національної початкової школи.

Завдання спецкурсу:

1. Сформулювати в студентів чіткі уявлення щодо передумов розвитку вітчизняної мережі початкових навчальних закладів у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.
2. Сформулювати міцні знання щодо етапів розвитку початкової освіти в Україні досліджуваного періоду.
3. Ознайомити студентів зі змістом початкової освіти в школах Східноукраїнського регіону.
4. Сприяти засвоєнню майбутніми фахівцями теоретичних аспектів та методичних прийомів навчання в початкових школах Східноукраїнського регіону.
5. Навчити студентів проектувати та застосовувати у власній навчально-професійній діяльності педагогічні засоби, спираючись на вітчизняний досвід початкової освіти другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

6. Забезпечити засвоєння та реалізацію студентами елементів наукового дослідження; сприяти формуванню творчого підходу до професії; залучати студентів до позааудиторної науково-дослідної діяльності, волонтерської роботи.

Предметом спецкурсу “Розвиток початкової освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)” є теорія та практика навчання в початкових школах Східноукраїнського регіону досліджуваного періоду. У процесі вивчення дисципліни студенти повинні отримати додаткові знання та вміння, що допоможуть їм у поглибленому розумінні та реалізації визначальної ролі початкової освіти в повноцінному становленні особистості.

Зокрема, після засвоєння змісту спецкурсу студенти мають знати: теорію і практику розвитку початкової освіти в Україні, зокрема у Східноукраїнському регіоні, у другій половині XIX – на початку XX ст.: передумови розвитку вітчизняної мережі початкових навчальних закладів; етапи розвитку початкової освіти в Україні (перший етап (1860–1863 рр.) – емпіричних пошуків, в умовах відсутності оновленої нормативної бази діяльності; другий етап (1864–1873 рр.) оновлення державної регламентації щодо початкової освіти, виникнення особливого типу державно-громадського управління народними школами; третій етап (1874–1907 рр.) – посилення державного контролю за початковою освітою, виникнення професійних закладів освіти нижчої ланки; четвертий етап (1908–1917 рр.) – розширення змісту початкової освіти в умовах розвитку суспільних наук та національної самосвідомості); зміст початкової освіти та методи (буквоскладовий та звуковий, роз’яснення, бесіди, групового читання, питань-відповідей), заучування (“зображення через початкові букви”), наочності (метод “таблиць”) тощо) та організаційні форми (групові, індивідуальні) навчання в початкових школах Східноукраїнського регіону; позитивний історико-педагогічний досвід діяльності початкових шкіл та окреслені шляхи його творчого впровадження у сучасну освіту.

Крім того, майбутні вихователі дошкільних закладів освіти мають вміння: проектувати та застосовувати у власній практиці педагогічні засоби, спираючись на вітчизняний досвід початкової освіти другої половини XIX – початку XX ст.; використовувати отриману інформацію як підґрунтя для подальших історико-педагогічних досліджень, збереження й передачі історико-педагогічного регіонального досвіду.

Зміст спецкурсу розподілено на п’ять тематичних розділів за темами:

1. Становлення й розвиток вітчизняних початкових шкіл (друга половина XIX – початок XX ст.) у сучасному вимірі.
2. Витоки, становлення та розвитку вітчизняної початкової школи.
3. Основні віхи на шляху становлення вітчизняної школи.
4. Зміст початкової освіти у школах Східноукраїнського регіону.
5. Практичні аспекти розвитку початкової освіти Східноукраїнського регіону (друга половина XIX – початок XX ст.)



Засвоєння змісту тематичних розділів, окрім звичайних форм навчання студентів (лекції, семінарсько-практичні заняття), передбачає виконання майбутніми вихователями індивідуальних та творчих завдань.

Програмою спецкурсу розвиток початкової освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) передбачено виконання індивідуального завдання у формі реферату (приблизний обсяг реферату – 23 сторінки). Студенти оформлюють реферати з обраної теми та захищають їх перед викладачем. Студент, який отримав незадовільну оцінку, має повторно захистити реферат. Реферат вважається зарахованим, якщо студент розкрив в повному обсязі питання відповідно до обраної теми. Зарахований реферат є допуском до іспиту.

Серед тем рефератів, зокрема, такі: “Новітні історико-педагогічні дослідження вітчизняної початкової школи другої половини XIX – початку XX ст.”, “Східноукраїнський регіон як одна з історично сформованих специфічних у природному, етнографічному, соціальному, економічному, культурному, освітньому відношенні територій України”, “1860–1863 рр. – час посилення суспільно-педагогічного руху за розвиток ідеї загальної народної грамотності, створення шкіл для народу”, “К. Ушинський про релігійне і народне виховання”, “Тенденції українізації початкової школи 60-х рр. XIX ст.”, “Міністерство народної освіти, земства, Святіший Синод як основні суб’єкти управління початковою освітою другої половини XIX – початку XX ст.”, “Школи грамоти як особливий тип закладів початкової освіти”, “Емпіричний пошук земств у розробці оптимального змісту початкової освіти у школах Східноукраїнського регіону другої половини XIX ст.”, “Аналіз основних предметів початкової освіти (за положеннями 1864 та 1873 років)”, “Микола Олександрович Корф (1834–1883) – засновник земської школи”, “Організація дисципліни у вітчизняній початковій школі другої половини XIX – початку XX ст.”, “Розповсюджені та заборонені покарання учнів початкової школи другої половини XIX – початку XX ст.”, “Навчання грамоті за буквоскладовим та звуковим методами у початкових школах середини XIX ст.”.

Наведемо також приклади творчих завдань, що виконують студенти в ході засвоєння спецкурсу: створіть схему “Чинники, які ініціювали в Східноукраїнському регіоні процес активного становлення освіти та культури його населення у другій половині XIX – на початку XX ст.”; порівняйте умови становлення початкової освіти в Україні у 1860–1863 рр. – час посилення суспільно-педагогічного руху за розвиток ідеї загальної народної грамотності, створення шкіл для народу та у 1908–1917 рр. – період позитивних змін у змісті початкової шкільної освіти в умовах розвитку суспільних наук та національної самосвідомості; створіть схему, що відображає основні типи закладів початкової освіти “Система початкової освіти, що склалася в другій половині XIX ст.”; аналізуючи нормативну базу початкової освіти, складіть порівняльну таблицю “Зміст навчально-виховного процесу у початкових школах різних типів”; створіть порівняльну

таблицю “Аналіз основних предметів початкової освіти (за положеннями 1864 та 1873 років)” тощо.

**Висновки.** У цілому вважаємо, що засвоєння змісту спецкурсу “Розвиток початкової освіти в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)” дасть змогу студентам спеціальності 6.010102 “Початкова освіта” поглибити знання щодо: передумов розвитку вітчизняної мережі початкових навчальних закладів у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.; етапів розвитку початкової освіти в Україні; змісту початкової освіти та методів навчання в початкових школах Східноукраїнського регіону; позитивного історико-педагогічного досвіду діяльності початкових шкіл та шляхів його творчого впровадження в сучасну освіту.

### **Література**

1. Бойко О.Д. Історія України : навч. посіб. / О.Д. Бойко. – К. : Академвидав, 2006. – 686 с.
2. Левківський М. В. Історія педагогіки : підручник / М.В. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
3. Мельничук О.С. Історія педагогіки України : навч. посіб. / О.С. Мельничук. – Кіровоград : КДПУ ім. В. К. Винниченка, 1998. – 169 с.
4. Міськова Н.М. Становлення змісту шкільної початкової математичної освіти в Україні (60-і роки ХІХ – 30-і роки ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Міськова Наталія Миколаївна. – Рівне, 2005. – 293 с.
5. Субтельний О. Україна: Історія : навч. посіб. / О. Субтельний. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Либідь, 1993. – 720 с.
6. Шмид Г.К. История средних учебных заведений в России / Г.К. Шмид. – СПб : изд. О. Богданова, 1878. – 684 с.

БУТЕНКО Г.П., МОЛЧАНОВА О.А.

## **ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ОСОБИСТОСТІ**

Історія людства й країн налічує багато тисяч років, розвиток у будь-якій галузі кожен хвилину змінюється, актуальними стали поняття: нанотехнології, комп’ютерні технології, інтерактивні технології, компетентність, але в будь-якому куточку світу, коли народжується дитина, хоча навіть коли серце дитини б’ється поруч із серцем матері, вже в той період маленька особистість чує голос матері, який наспівує колискову або розповідає казку. І це добра традиція, коли дитина чує від улюбленої людини різні форми фольклору країни, де вона побачить світ власними очима.

Можна стверджувати, виходячи з основ пренатальної педагогіки, а також з власного досвіду, що, якщо дитина чує ще до свого народження колискову або казку, то вона має музичний слух, виявляє зацікавленість до казок, випереджає своїх однолітків у розумовому розвитку, а також намагається застосовувати креативний підхід до різних видів діяльності. Таким чином, казка як засіб виховання застосовується в усіх країнах, і лише за-

лежить від батьків, вихователів, вчителів “бути чи не бути” казці інструментом навчання чи виховання.

Ще в давнину розповіді про персоніфіковані природні сили сприймалися як казка. Так, у складних ситуаціях дітям допомагали Сонце, Вода, Мороз та інші. Елементарні норми поведінки, знання та вимоги через казку непомітно для самої дитини входили в її свідомість і ставали внутрішнім досягненням.

Якщо говорити про казки інших народів, то через них дитина має можливість пізнати життя й погляди (принцип інтеркультурності). Причому в казках зазвичай передається найтаємніше й найхарактерніше для націй. Тому дитина може проникнути у внутрішній світ людини, що живе в іншій частині світу. Це, у свою чергу, допомагає дитині навчитися розуміти людей, що живуть в інших країнах, їх цінності, ідеали навчання й виховання, норми поведінки, традиції. Казки різних народів – чудовий засіб розуміння внутрішнього світу, напряду думок, гумору, ознайомлення зі звичаями, виховними прийомами людей, що живуть інакше, ніж ми.

У своїй педагогічній діяльності досліджували й використовували казки такі педагоги, як: В. Сухомлинський, А. Макаренко, К. Ушинський. Плеяда відомих дитячих письменників приділяли увагу казкам, а саме: В. Жуковський, К. Чуковський та ін. Казку як засіб морального виховання розглядали С. Бакуліна, І. Бех, Л. Литвиненко, С. Русова.

У “Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти” наголошено, що основними компетентностями, яких вимагає сучасне життя, є *соціальні*, котрі пов’язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень; ті, що стосуються життя в *полікультурному* суспільстві, розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо; *комунікативні* – опанування усного й писемного спілкування, а також оволодіння мовами; *інформаційна компетентність*, пов’язана з потребою здобувати, аналізувати й застосовувати інформацію, а також володіти інформаційними технологіями, виявити бажання й готовність постійно навчатися як у професійному, так і в особистому та суспільному плані; *саморозвитку* й *самоосвіти*, які пов’язані з готовністю постійно навчатися, виокремлюється така компетентність, як *креативна*, котра “...поєднує прагнення і здатність до раціональної продуктивної творчої діяльності” [9, с. 57].

З огляду на вищесказане, ми вбачаємо актуальним компетенції, які необхідно розвивати для самореалізації, що, у свою чергу, сприятиме вдосконаленню творчої особистості. Отже, *мета статті* – розглянути казку як засіб формування компетенцій особистості, спираючись на казкотерапію в психології та педагогіці.

Як зазначають науковці, казкотерапія – процес об’єктивності проблемних ситуацій. Усі випробування долаються завдяки внутрішньому джерелу сили. Казка вчить, що проблеми можна розв’язати. Тому “казкотерапія – це ще й процес активізації ресурсів, потенціалу особистості. До того ж вона визначає орієнтири в становленні особистості – вірність наро-

дові й власному слову, сміливість, хоробрість, кмітливість, витримку, розум” [1, с. 51–52].

Казкові історії містять інформацію про динаміку життєвих процесів, у казках можна знайти повний перелік людських проблем і образні способи їх розв’язання. Слухаючи казки в дитинстві, особистість накопичує певний досвід, який допомагає в житті долати труднощі, а також знаходити рішення щодо ситуації або конфлікту.

Казка іноді символічно попереджає про те, як буде розвиватися ситуація. Тому казкотерапія для дітей пов’язана, передусім, з усвідомленням змісту казкових подій і їх взаємозв’язком із ситуаціями майбутнього реального життя. Якщо дитина з раннього віку почне усвідомлювати “казкові уроки”, відповідати на запитання “Чого мене вчить казка?”, співвідносити відповіді зі своєю поведінкою, то вона стане активним користувачем власного досвіду в руслі ситуацій. І, відповідно, буде мудрішою й більш творчою. Отже, казкотерапія – це процес утворення зв’язку між казковими подіями та поведінкою власного “Я” в реальному житті. Це процес перенесення казкових змістів у реальність.

Увесь потенціал казки розкривається завдяки її *метафоричності*. Метафора відповідає здатності людини вловлювати й помічати подібність між дуже різними індивідами й класами об’єктів. Ця подібність відіграє велику роль як у практичному, так і в теоретичному мисленні. Через розуміння метафори, побудову метафоричних образів діти розвивають уяву, інтуїцію, мислення, вчаться отримувати естетичну насолоду від літературних текстів, засвоюють норми поведінки й моральні цінності.

Психологи відзначають, що “метафоричний сенс казки часто засвоюється на підсвідомому рівні й програмує потрібні зміни в поведінці, змінює систему цінностей, поглядів і позицій. Це дає змогу вважати казки важливим психотерапевтичним засобом, який допомагає впорядковувати свій внутрішній світ” [5, с. 1–2].

Т. Зінкевич-Євстигнеєва виокремлює п’ять видів казок: художні, дидактичні, психокорекційні, психотерапевтичні, медитативні. Вважаємо за потрібне зупинитись на цій класифікації більш детально:

1. **Художні казки** – до цього виду казок можна віднести всю літературну спадщину наших предків, те, що ми, власне, і звикли називати казками, міфами, легендами тощо. Художні казки можуть бути народними й авторськими. Вони містять досвід, світогляд, систему цінностей як окремого автора, так і етносу в цілому (народна педагогіка).

2. **Дидактичні казки** – це казки, які вигадують педагоги для створення позитивної мотивації до навчального процесу. Ця категорія казок покликана передавати в доступній метафоричній формі дидактичний матеріал, а також навчальні завдання й інструкції.

3. **Психокорекційні казки** створюються для виховного впливу на поведінку дитини 11–13 років.

4. **Психотерапевтичні казки** ніби лікують душу. Вони допомагають розкрити прихований зміст подій, побачити те, що відбувається з ін-

шого боку. Вони часто порушують питання, які стимулюють процес особистісного зростання.

**5. Медитативні казки** створюються для накопичення позитивного образного досвіду, зняття психоемоційного напруження. У таких казках немає конфліктів і негативних героїв [5, с. 2].

Згідно з цією класифікацією найбільш привабливими є художні казки, які сприяють творчості та слугують поштовхом для переходу творчості в стан активного прояву й не залишатися в стані “сну”. Тому розглянемо форми роботи з цією групою казок:

#### *1. Аналітична форма (Інтерпретація казок)*

Зміст роботи полягає в тому, щоб зрозуміти й проінтерпретувати суть казкових ситуацій, образів, конструкцій сюжету. В основі напряму лежить ідея про те, що кожна казкова ситуація несе в собі величезний прихований зміст, досвід розв’язування нашими предками складних життєвих проблем. Інформація про це “зашифрована” в казкових образах. Використання цього методу ефективно для розвитку дивергентного (творчого) мислення, аналітико-синтетичних здібностей і ціннісних орієнтації дітей.

У рамках цієї форми вирішуються завдання формування здібностей до встановлення причинно-наслідкових зв’язків вчинків і явищ, розвитку творчого мислення й уяви. Ця форма застосовується у двох видах:

- біблеотерапія;
- вирішення казкових завдань.

Біблеотерапія спрямована на формування ціннісної структури особистості, більш глибоке розуміння змісту життєвих явищ і розвиток аналітико-синтетичних здібностей. Цей прийом передбачає, що учасники групи розташовуються в зручних, розслаблених позах. Ведучий читає спеціально підібрану (відповідно до цілей) казку. Після того, як казку прослухали, ведучий організує групову дискусію. Для цього можуть бути запропоновані запитання, які можна застосовувати, використовуючи інтерактивний прийом “Мікрофон”, наприклад:

*На вашу думку, про що ця казка?*

*Як ви думаєте, чого вона вчить?*

*Чому герой робив ті або інші вчинки?*

*Що могло б відбутися, якби герой вибрав інший шлях (або чогонебудь не зробив, відмовився)?*

*Що було б, якби в казці були лише погані герої?*

*Якою була б казка, якби в ній не було поганих героїв?*

*Чому герой втратив (або придбав) щось важливе?*

*Чи міг бути в цій казці інший кінець? Якщо так, то в якому випадку?*

Важливо, щоб слухачі відчули й проговорили не сюжетну лінію казки, а її приховані змісти. Що відбувається, чому це відбувається, навіщо це потрібно, чи є аналоги казковим ситуаціям у нашому житті, і саме тоді це буде кроком до прояву креативності особистості.

Подібні обговорення казок вчать нас думати, розбиратися в прихованих механізмах того, що відбувається, абстрагуватися від поверхневих змі-

стів і подій. Крім того, у ході групової дискусії кожний її учасник має можливість висловитися й бути почутим, навчитися будувати свою лінію поведінки в групі, аргументовано обстоювати свою думку й без шкоди для себе приймати думку інших.

Вирішення казкових завдань “відкритого” типу слугує шляхетним цілям збору діагностичного матеріалу, розвитку творчого (дивергентного) мислення й уяви. Визначимо поняття “творчого мислення” – “це вміння знаходити оригінальні, вільні від стереотипів рішення різних завдань, досягати результату з найменшими енерговитратами й більшою радістю, розуміти множинність першопричин і наслідків ситуацій, вчинків і рішень” [2, с. 51].

Казкове завдання формулюється таким чином, щоб людина могла спроектувати, перенести на неї свій життєвий досвід. І найважливіше, вона не має єдино правильного вирішення. Мета казкового завдання – стимулювати процес творчого пошуку ідей для вирішення непростих життєвих ситуацій, знайти якнайбільше потенційних рішень.

Казкові завдання є випробуваннями. Ситуація не повинна мати правильної відповіді, яка відома тільки дорослому – ведучому. Образи, герої й події завдання повинні заінтриговувати дитину, бути їй близькими. Ситуація може містити актуальну для дитини проблему (“зашифровану” в образному ряді казки). Наприклад: подолання перешкод (особливо якщо в дитині позначилася проблема нерішучості, страху виявити себе); взаємодопомога й взаємодія (особливо якщо дитині властивий неопрацьований егоцентризм); самоорганізація й прогнозування своїх дій (у випадку, якщо дитина недостатньо уважна й організована) тощо.

Таким чином, робота в руслі аналітичного напрямку (інтерпретація) казкотерапії *de facto* сприяє:

- розвитку творчого (дивергентного) мислення дитини;
- удосконаленню вербальної мови (дитина вчиться доступно й правильно формулювати свої думки);
- розвитку фантазії, уяви;
- розвитку здатності до глибокого образного мислення, установлення причинно-наслідкових зв’язків;
- розвитку емпатії й уміння слухати (тому що в ході аналізу дитина вчиться відчувати головного героя й слухати те, що говорять інші діти).

## *2. Розповідання казок*

Ця форма дає змогу вирішувати такі завдання:

- виявлення актуальної проблематики дитини, підлітка, дорослого шляхом аналізу емоційного стану при розповіді, застережень, інтонаційних акцентів, стилю й змісту викладу;
- розвиток фантазії й уяви;
- розвиток уміння виражати свої думки;
- розвиток пам’яті й уваги;
- розвиток здатності слухати іншого, стежити за ходом його думок і вміння прилаштовувати свої власні думки й фантазії в контекст оповідання.

### 3. Групове малювання (проект)

Прийом групового малювання казки дає змогу опрацювати такі важливі моменти:

- розвиток довільної пам'яті й уваги;
- розвиток фантазії й уяви;
- розвиток уміння виражати свої думки (розвиток вербальної мови);
- розвиток уміння слухати;
- удосконалення навичок образотворчої діяльності.

Для заняття будуть потрібні: великий аркуш ватману; фарби, пензлі; спокійна музика.

Процес групового малювання надає важливу інформацію про те, як розподілилися між дітьми ролі в групі: хто лідер, хто підлеглий, хто прагне повернути до себе загальну увагу, хто бажає бути в тіні, хто прагне нав'язати своє, а хто прислухається до інших. Крім того, спостереження за процесом малювання надає інформацію про згуртованість групи. Якщо малюють “ізолювано” (тобто не прагнуть внести свій малюнок до попередніх малюнків), то, швидше за все, можна говорити про деяку ворожість між дітьми або сторожкість; або ж про те, що діти дуже егоцентричні. Спостерігаючи за тим, як малюють діти, можна побачити, які приховані взаємодії існують між ними, і, звичайно ж, спільну творчість.

### 4. Складання казок

Казки, що складаються нами, не тільки відбивають нашу внутрішню реальність, проблеми, що хвилюють нас, але й активізують несвідомі процеси, що сприяють нашому особистісному розвитку та вдосконаленню.

Важливий момент в аналізі лінії головного героя – адекватність його поведінки тому, що відбувається: подіям, іншим героям. У цьому випадку можна говорити про адекватність поведінки самого автора й сили його “Я”.

Епітети, метафори, що застосовуються при описі головного героя, відображають емоційне ставлення автора до самого себе.

Особливо важливим є індивідуальний образ успіху для героя казки: що він одержує в результаті всіх пригод, до чого насправді прагне. У цьому міститься унікальна інформація про систему цінностей автора і його образ успішної поведінки.

Ця форма має велику сферу для застосування: батьки вигадують казки своїм дітям, причому дітям імпонує те, що в казці звучить саме її ім'я як головного героя, а для батьків це шанс побути на одній сходинці з власною дитиною, продумати і проговорити виховні моменти, і, звичайно, розвиток правої півкулі головного мозку, що надає гармонії й балансу в думках, реалізації ідей за рахунок підтримки креативних “скарбів”; казки вигадують особистості в будь-якому віці, і це не втрачає актуальності. Наприклад, учні для закріплення теми під час вивчення іноземної мови. Цікавим є той факт, що студенти залюбки складають казки. Нами було запропоновано студентам II курсу написати казку про науку Педагогіку, і було виявлено те, що першу половину відведеного часу вони збирались з думками, намагались відмовитись від виконання завдання, а потім вони настільки пори-

нули в творчій простір, що під час читання їх казок, по-перше, простежувались ґрунтовні знання з дисципліни, а по-друге, відчувалось, що вони особистості, які мають естетичний смак, мають бажання продовжувати розвивати свій творчий потенціал, проектують свій власний досвід, проблеми, взаємодію з іншими у своїх казках.

Ефективність набуття особистостями креативної компетенції вимагає ретельного вибору шляхів, методів та засобів навчання й виховання. Використання казок доводить, що словесні образи, створені в уяві за допомогою міфів, легенд, фантастичних історій, відзначаються великим емпатійним емоційним переживанням. У зв'язку із цим у виховному процесі доцільно широко використовувати народні казки. Вони розвивають уяву, образне мислення, усне мовлення, стимулюють творчу активність, виступають дієвим засобом самовиховання дитини.

**Висновки.** Узагальнюючи вищезазначене, ми усвідомлюємо багатогранність казок. Історія їх застосування сягає своїм корінням у той період, коли не було шкіл, і виховання й освіта підростаючого покоління була в руках батьків, які й вигадували казки, так само як і сучасні батьки, незважаючи на бурхливий розвиток країн розповідають по всій Землі казки задля набуття дітьми знань. Навчально-виховний процес потребує також застосування казки, тим паче, що це додатковий шанс для особистостей, тому що візуали можуть розкривати свій потенціал за допомогою малювання казки, аудіальні мають можливість відшліфувати свої знання й навички, слухаючи казки усно, а кінестетики виявляють здібності завдяки участі в постановці казки як іноземною мовою, так і українською. Як бачимо, спектр застосування казки чималий, а значить, це спрацьовує на користь становлення компетентної особистості. У подальшому ми б хотіли зосередити увагу на формуванні компетенцій під кутом арт-терапії.

### **Література**

1. Жук Н. Казкотерапія як спосіб формування “Я” молодшого школяра / Н. Жук // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 52–52.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Златоуст, 1998. – 352 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2000. – 310 с.
4. Иванова Э.М. Воспитание сказкой / Э.М. Иванова. – М. : АПН СССР, 1987. – 150 с.
5. Кандиба Т. Казкотерапія / Т. Кандиба // Початкова освіта. – 2003. – № 12 (203). – С. 1–2.
6. Кравець В.П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
7. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти / М-во освіти і науки країни; Ін-т педагогіки АПН України. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 176 с.
8. Михайлова А.Я. Современный ребенок и сказка: проблемы диалога / А.Я. Михайлова. – М. : ВЦХТ, 2002. – 160 с.



9. Соловей М.І. Основи професійно педагогічної підготовки майбутнього вчителя / М.І. Соловей, Є.С. Спіцин. – К. : КНЛУ, 2002. – 232 с.

10. Соловейчик С.Л. Час ученичества. Жизнь замечательных учителей / С.Л. Соловейчик. – М. : Дет. лит., 1972. – 256 с.

11. Українська народна казка у вихованні моральних почуттів молодших школярів / Н. Басюк // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 182–186.

ГЕРТЕР Н.Л.

## **ОБҐРУНУВАННЯ ВИБОРУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ЯК ЗАСОБУ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

Орієнтація сучасного освітнього процесу на самореалізацію та саморозвиток його суб'єктів вимагає від педагога вибору найбільш адекватних засобів забезпечення цих процесів. Серед усього багатства засобів, якими володіє педагогічна наука, вважаємо за необхідне звернути увагу на педагогічну підтримку.

*Мета статті* – дати визначення поняття педагогічна підтримка у вищому навчальному закладі, обґрунтувати вибір педагогічної підтримки як засобу творчого саморозвитку особистості.

Реалії сучасної освіти диктують необхідність глибшого аналізу її змісту для готовності відповідати новим запитам суспільства в цілому та кожної особистості зокрема. Вдумливий погляд на освітні процеси ще наприкінці минулого століття змусили педагогів-учених та педагогів-практиків констатувати теоретично-практичну недосконалість традиційного поділу освіти на навчання й виховання. Адже, як зазначав О. Газман, навчання покликане надати особистості певний корпус знань для засвоєння, виховання – певний корпус правил, моделей, норм дій у суспільстві. Отже, і навчання, і виховання вирішують, передусім, проблеми соціалізації, індивідуалізації ж, відтак, лишається на периферії педагогічної думки та дії. Завдання індивідуалізації, а точніше, збалансування індивідуального та соціального в освіті, має вирішувати третя її галузь, третя підсистема – педагогічна підтримка.

Наразі в практиці дослідження педагогічної підтримки превалюють два підходи до її визначення, а саме: “Широка інтерпретація пов’язується зі створенням сприятливих умов, безпечного середовища, необхідних для розвитку та саморозвитку дітей, розкриття й реалізації їхніх внутрішніх сил, формування здатності до самостійних дій та вільному вибору рішення. Вузке значення асоціюється з допомогою педагога, його сприянням у подоланні проблем, пов’язаних з навчанням, спілкуванням, здоров’ям, самовизначенням” [5]. Варто наголосити, що специфікою педагогічної підтримки, на відміну від інших підсистем освіти, є, за О. Газманом, її апріорна орієнтація на допомогу особистості в самовизначенні, самореалізації та саморозвитку, що забезпечує освіті повну міру широко декларованої нині, проте подеколи недостає зреалізованої суб'єкт-суб'єктності. Тому саме

широке потрактування поняття педагогічної підтримки відбиває цю її специфіку. Найбільш чітким та найближчим цілям нашого дослідження вважаємо визначення Н. Михайлової та Н. Касициної. Педагогічна підтримка, на їхню думку, полягає в:

- діяльності з вирощування суб'єктної позиції дитини;
- діяльності педагога в умовах проблемної ситуації дитини;
- діяльності, що спирається на активність дитини та є опорою цієї активності;
- діяльності, яка принципово створює умови для самовизначення та самореалізації дитини в природній, конкретній життєвій ситуації [2, с. 7].

В адаптованому вигляді визначення педагогічної підтримки буде мати такий вигляд: *педагогічна підтримка – діяльність з подальшого вирощування суб'єктної позиції юнака; діяльність педагога в умовах проблемної ситуації юнака; діяльність, що спирається на активність юнака та є опорою цієї активності; діяльність, яка принципово створює умови для самовизначення та самореалізації студента в природній, конкретній життєвій ситуації.*

Предмет підтримки О. Газман визначав, спираючись на її семантичний та педагогічний зміст, який полягає в можливості підтримувати лише вже існуюче. Підтримка може бути націлена тільки на наявне, проте недостатньо розвинуте. Неможливо підтримувати неіснуюче, те, що хотіли б бачити в особистості педагога, але воно не закладене в її самості. Отже, предметом педагогічної підтримки, за О. Газманом, є процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перепон (проблем), що заважають їй зберегти власну людську гідність та самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, здоровому способі життя [1]. Пізніше, спираючись на цю дефініцію, було більш лаконічно сформульовано предмет педагогічної підтримки. Проте його окреслено лише в загальних рисах, конкретизація відбувається відповідно до логіки кожного з досліджень із цієї тематики. Н. Михайлова та С. Юсфін основним предметом педагогічної підтримки називають:

- труднощі, пов'язані із соціальною дезадаптацією;
- труднощі в навчанні [3, с. 54].

Очевидно, що цілі нашого дослідження вимагають визначити додатковий предмет педагогічної підтримки. Він закладений у її специфіці. Це, на нашу думку, труднощі, пов'язані із саморозвитком особистості, зокрема в царині творчості. Безпосередня залежність усіх аспектів предмета підтримки виявляється в такій закономірності: оскільки творча особистість несе в собі дестабілізаційну потенцію, орієнтована на соціалізацію освіта в порядку інтуїтивного самозахисту прагне відтворювати нетворчі особистості. Проте за відсутності творців соціум приречений на деградацію. Ця суперечність може бути продуктивно вирішеною за умови тонкої корекції соціоцентризму освіти розумною часткою індивідуалізації. Надмірна індивідуалізація здатна бути доволі небезпечною для всіх суб'єктів освітнього

процесу. Загальновідомо, що в ідеалі індивідуалізація процесу освіти передбачає надання особистості свободи вибору. Педагогічна підтримка робить у цьому місці важливу заувагу, що таке право може бути надане тільки свободоздатною людиною, і тільки вона зможе його здійснити. Н. Михайлова та С. Юсфін зазначають: “Вибір – це і акт усвідомлення відповідальності, яку він несе. Маючи реальне право на вибір, людина може діяти в особистих інтересах, розширювати власні можливості. Об’єктивно перебуваючи в заданому нормативно-правовому та соціально організованому бутті, дитина (підліток) вчиться співвідносити своє право з обов’язками, які є регулятором соціальних відносин” [3, с. 59]. У такому сенсі окреслена вище суперечність вирішується таким чином, що творець як продукт освіти може загрожувати їй та соціуму дестабілізацією лише у випадку хворобливої стабільності (мається на увазі зняття самозаспокоєння самопримирення з несправедливістю та подібних симптоматичних проявів у системі й соціумі, вказувати на які та шукати шляхи виправлення яких – одне з призначень творчості як такої). Отже, вирощування свободоздатної особистості є метою педагогічної підтримки та водночас необхідною умовою творчого саморозвитку особистості. Н. Михайлова, Н. Касицина та С. Юсфін поняттям “вирощування” позначають процес більш загальний, місткіший навіть за освітній. Стрижнем його є вирощування суб’єктної позиції людини, яка виявляється, передусім, у ставленні до проблем, в активних діях у полі проблеми з метою перетворення її з перепони на засіб самовдосконалення. Деталізуємо зміст та визначимо поняття “свободоздатність”.

Вміння адекватно діяти в ситуації вибору, бачити можливі варіанти вирішення проблеми, можливі наслідки того чи іншого варіанта для себе та оточення, відповідати за свій вибір називається “свободоздатністю”. О. Газман, якому належить цей термін, був переконаний, що тільки навчання особистості свободі вибору може відкрити їй шлях до освіти. Ми додамо, що не тільки до освіти, а й до творчого саморозвитку, адже творчість необхідною умовою свого народження має свободу вибору.

Первинною метою педагогічної підтримки є вирішення проблем особистості. Проте завдяки своїй орієнтації на принцип свободовідповідності вона набуває нових потужних перспектив у царині самореалізації. Поєднуючи два взаємопов’язані процеси забезпечення свободи “від” (від зовнішніх утисків, пресингу, пригнічення та приниження, а також, як зазначає Н. Крилова, від власних комплексів) і свободи “для” (для вільної творчої діяльності, утвердження активної життєвої позиції тощо), вона створює найбільш сприятливі умови для творчої самореалізації. Це стало одним з основних аргументів для вибору педагогічної підтримки як засобу творчого саморозвитку особистості.

Другим аргументом стало те, що самовизначення є центральним “процесом у процесі” саморозвитку в площині педагогічної підтримки, а “сутність самовизначення полягає в актах виявлення та утвердження індивідуальної позиції в проблемних ситуаціях, коли людина опиняється перед

необхідністю альтернативного вибору та повинна ухвалювати екзистенційні або прагматичні рішення” [4], тобто адекватність цілей педагогічної підтримки саморозвиткові здійснюється через процес самовизначення. Третім аргументом на користь педагогічної підтримки як засобу творчого саморозвитку є характеристика її як однієї з трьох підсистем освіти (разом з навчанням та вихованням), що була дана О. Газманом: “Допомога людині, що росте, у віднайденні себе, у роботі із самою собою, тобто в самовизначенні та самореалізації, є специфічним завданням саме педагогічної підтримки. Без цієї сфери освіта лишається об’єктною, а учень (у нашому випадку – студент. – *Н.Г.*), як і раніше, виконує роль засобу реалізації вчителем (у нашому випадку – викладачем. – *Н.Г.*) абстрактних програм навчання та виховання...” [3, с. 51]. Останнім, так би мовити, практичним, а відтак – найбільш перевіреним та від того – найвагомішим – є такий аргумент. О. Газман як один з тих, хто створював та втілював свого часу комунарські методики та в процесі роботи з дітьми дійшов висновку про необхідність збалансувати надмірну соціалізацію в освіті вагомою частиною індивідуалізації, мав можливість на практиці організовувати простір вільного співробітництва педагога й дитини. І ця можливість була ним максимально використана в реальному забезпеченні самовизначення та саморозвитку його підопічних у дитячих таборах під його керівництвом. Саме тому педагогічна підтримка бачиться нами як ефективний засіб саморозвитку особистості, у тому числі її творчого саморозвитку.

**Висновки.** Отже, педагогічна підтримка може бути максимально ефективним засобом творчого саморозвитку, передусім, тому, що завдання саморозвитку закладені в її сутності та надання такої підтримки є постійним стимулюванням особистості до зростання, сходження до себе кращого в усіх сферах життя, зокрема у творчості. Також ситуація вибору, на якій будується педагогічна підтримка як така, постійно стимулює особистість до ухвалення творчих, нестандартних, незасхемованих рішень, що, безумовно, за системного підходу, вводить творчість у життя особистості як необхідний елемент і сприяє її творчому саморозвитку.

### **Література**

1. Газман О. Новые ценности в образовании / О. Газман // Новые ценности образования. – М., 1995. – Вып. 3.
2. Касицина Н. Педагогическая поддержка: гарантия права на риск [Электронный ресурс] / Н. Касицина, Н. Михайлова. – Режим доступа: [www.altruism.ru](http://www.altruism.ru).
3. Михайлова Н. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании : учеб. пособ. / Н. Михайлова, С. Юсфин, Е. Александрова и др. – М. : Академия, 2006. – 288 с.
4. Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995. – Вып. 1. – С. 81.
5. Угрюмова Т. Педагогическая поддержка саморазвития личности студента колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Угрюмова. – Улан-Удэ, 2006. – 191 с.

## СУТНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ

Проблема бар'єрів завжди була й залишається актуальною для будь-якої сфери людської діяльності, і для педагогічної діяльності зокрема. Ефективність будь-якої діяльності визначається безліччю факторів, серед яких важливу роль відіграє вміння долати перешкоди на шляху досягнення мети. Для цього суб'єктам діяльності необхідно володіти інформацією про сутність та особливості психологічних бар'єрів.

Перші спроби описати вплив психологічного бар'єра на розвиток особистості були зроблені К. Левіном, З. Фрейдом, а у вітчизняній педагогіці й психології спочатку К. Ушинським, а потім і Б. Кедровим. На сьогодні психологічний бар'єр є об'єктом досліджень Г. Андреевої, І. Зимньої, Ю. Крижанської, Г. Лозанова, А. Маркової, Б. Паригіна, В. Попкова, Р. Шакурова та ін.

Аналіз психологічної літератури дає підстави стверджувати, що вчені часто ототожнюють поняття “перешкода”, “утруднення”, “бар'єр”. Слід також зазначити, що сутність цього феномену не може бути розглянута ні в межах педагогічної, ні суто в межах психологічної науки, це складний феномен, що потребує комплексного вивчення.

**Мета статті** полягає в розкритті сутності та структурно-функціональних особливостей психологічних бар'єрів.

Перш за все, вважаємо доцільним зупинитися на дефініціях наведених вище термінів. Бар'єр є явищем більш специфічним, ніж утруднення. Утруднення – це усвідомлення невідповідності між вимогами діяльності й можливостями особистості. Психологічний бар'єр є суб'єктивним відтворенням зовнішнього утруднення [17]. Утруднення певним чином переживається людиною, і від глибини переживання формується подальше ставлення до виконання діяльності. Утруднення первинне, а бар'єр вторинний. Як і бар'єр, утруднення може бути короточасним психічним процесом або станом, що викликає невпевненість у своїх можливостях та перешкоджає виконанню тієї або іншої діяльності. З цієї точки зору, психологічний бар'єр і труднощі можуть розглядатися як тотожні поняття [5].

Поняття “суперечність” найчастіше трактується як категорія, що виникає між двома протилежними положеннями і є джерелом будь-якого розвитку та руху. Головною ознакою суперечності є те, що, заперечуючи одна одну, протилежні сторони взаємопереходять, тобто стають тотожними. До ступенів розвитку суперечності в самій суті предметів відносяться тотожність, відмінність і протилежність. Отже, категорія “суперечність” характеризує всі ступені розвитку [20].

Конфлікт (від лат. *conflictus* – зіткнення) – це зіткнення протилежно спрямованих, взаємовиключних цілей, інтересів, потреб, мотивів, думок або поглядів [18].

У руслі психолого-педагогічних досліджень конфлікт представлений досить широкою різноманітністю класифікацій. Наведемо найбільш узагальнену:

– міжособистісні конфлікти, в яких стикаються інтереси різних людей. При цьому слід зазначити, що міжособистісний конфлікт є окремим випадком взаємодії між людьми в процесі їхнього спілкування та спільної діяльності;

– внутрішньоособистісні конфлікти, в яких стикаються внутрішньоособистісні структури однієї людини [18].

Для нас найбільший інтерес становлять внутрішньоособистісні конфлікти, оскільки, як показав проведений раніше аналіз різних підходів до поняття психологічного бар'єра, саме цей вид конфліктів найчастіше отожднюється ученими з поняттям, що розглядається нами.

Внутрішній конфлікт – це етап розвитку суперечностей, за певних обставин місця й часу, що суб'єктивно переживаються як абсолютно несумісні, тобто такі, що розходяться під кутом  $180^\circ$  [12].

У теорії особистості К. Левіна внутрішньоособистісний конфлікт характеризується як ситуація, в якій на індивіда одночасно діють протилежно спрямовані сили рівної величини. У зв'язку із цим автор виділяє три типи конфліктної ситуації: *перший* коли людина знаходиться між двома позитивними валентностями приблизно однакової величини; *другий* – фундаментальний тип конфліктної ситуації має місце, коли людина знаходиться між двома приблизно однаковими негативними валентностями; тут конфлікт породжується загрозою покарання, оскільки людина знаходиться точно посередині між покаранням і неприємним завданням; *третій* – виникає тільки тоді, коли і позитивна і негативна валентності знаходяться в одному й тому самому місці [11].

Трактуючи конфлікт як “розрив” життя, коли неможливо обрати одне з двох, Ф. Василюк пропонує розрізняти два види конфліктів. Перший вид викликаний суперечностями, в яких тенденції протилежні за змістом, а другий – зумовлюється суперечностями, в яких тенденції несумісні лише за певних умов місця й часу. Внутрішній конфлікт настає в тому випадку, якщо свідомість капітулює перед суперечністю, що суб'єктивно не вирішується [4].

Виходячи із цього, можна зробити висновок, що, з одного боку, конфлікт має схожість із суперечністю, що полягає в наявності симетричних сторін, а з іншого – відрізняється від нього тим, що суттю конфлікту виступає тенденція до боротьби між протилежними сторонами, аж до повного усунення однієї з них. У цьому випадку можна стверджувати, що конфлікт не може бути вирішений шляхом інтеграції протилежних сторін, а усувається в разі переважання однієї.

Таке трактування конфлікту дає змогу констатувати, що конфлікт не тотожний поняттю “бар'єр”, оскільки, як і в попередньому випадку, смислові межі цих понять різні за своїм змістом.

Поняттю “бар’єр” не тотожне й поняття “завдання”. Воно є “бар’єром, який суб’єкту необхідно певним чином подолати для досягнення мети” [21]. Завдання виникає тоді, коли суб’єкт ухвалює рішення подолати бар’єр. Таким чином, завдання є необхідністю подолання певних бар’єрів, що заважають досягненню мети. Вирішити завдання означає спрогнозувати діяльність, а потім її виконати. Подолати бар’єр – оцінити умови, що заважають задоволенню потреб, знайти кошти, способи, методи досягнення поставленої мети.

Джерела бар’єрів маловивчені, є припущення, що в їх основі лежить суперечність між унікальністю й неповторністю особистості та складністю її багатоструктурного життєвого досвіду [14].

Дослідники розглядають поняття “психологічний бар’єр” у різних площинах. На сьогодні в більшості досліджень і наукових підходів психологічний бар’єр трактується як психічний стан, що виявляється як неадекватна пасивність та перешкоджає виконанню тих чи інших дій; внутрішня перешкода психологічної природи: небажання, страх, невпевненість; стійка установка, психологічний настрій особистості, процеси, властивості, стани людини, котрі консервують прихований емоційно-інтелектуальний потенціал її активності [10, с. 9].

Найчастіше як психологічний бар’єр виступає стан високої напруженості й скутості, тривожності та страху, сором’язливості й ворожості, агресії, ригідності, тобто такі стани, що перешкоджають “зібраності, повній концентрації свідомості, волі й уваги для вирішення майбутнього завдання” [14, с. 206]. Прояв таких станів можна спостерігати візуально. Вони втілюються в скутості рухів, короткочасній дезорганізації поведінки, почутті занепокоєння, дратівливості, агресивності, розчаруванні, ослабленні пам’яті, труднощах концентрації уваги, підозрливості [6].

Аналіз літератури дав змогу охарактеризувати психічні стани особистості, що можуть виступати як психологічні бар’єри на шляху її розвитку (див. табл.).

Таблиця

**Психічні стани, що виступають як психологічні бар’єри**

Психічний стан	Коротка характеристика
Напруженість	Відчуття тривоги, страху, дискомфорту
Тривога	Відчуття неконкретної, невизначеної зарози, незрозуміле почуття небезпеки
Тривожність	Переживання емоціонального дискомфорту, пов’язане з очікуванням неблагополуччя
Страх	Передчуття, невпевненість, відчуття повної незахищеності
Сором’язливість	Емоційні стани, що заважають нормальному спілкуванню, знижують комунікативні здібності
Ригідність	Нездатність змінити за необхідності заплановану програму діяльності
Ворожість	Комбінація емоцій гніву, відрази й презирства
Агресія	Ворожа дія, що запускається емоціями, які входять до комплексу ворожості

Психічний стан	Коротка характеристика
Жах	Почуття сильного страху, що призводить до пригніченості
Паніка	Некерований короткочасний страх у вигляді гнітючого афекту, втрата контролю над собою, неусвідомленість дій
Пригніченість	Похмурий важкий настрій
Утома	Психічне явище, переживання, викликане стомленням. Знижує дієздатність, інтерес
Нудьга	Втома від відсутності справи або інтересу до навколишнього. Знижує увагу й інтерес до дійсності та пізнавальної діяльності
Сум	Почуття суму, скорботи, виявляється відсутністю інтересу до навколишньої дійсності
Неуважність	Характеризує людину, що не вміє зосередитися
Лінощі	Відсутність бажання діяти, працювати
Апатія	Втрата активності. Здійснює негативний вплив на психічні процеси (вольові процеси й мислення)
Стрес	Реакція організму на зовнішні й внутрішні процеси. Супроводжується притупленістю почуттів, втратою стабільності емоційних реакцій, сильною невпевненістю в собі
Дистрес	Найтяжча форма стресу
Депресія	Стан глибокої зневіри, супроводжується почуттям образи, неповноцінності, провини. Складна комбінація емоцій, спогадів, думок

Про психологічні бар'єри в руслі впливу минулого інтелектуального досвіду на прояв нового пишуть В. Казанська, Б. Кедров, А. Матюшкін, Р. Шакуров, А. Єсаулов. Так, Б. Кедров, вивчаючи природу наукової творчості, дійшов висновку про існування пізнавально-психологічних бар'єрів, що передують великим науковим відкриттям. "Такий бар'єр, – писав він, – необхідний для розвитку наукової думки тому, що саме він готує перехід на наступний, більш високий рівень загальності" [8, с. 117]. А. Матюшкін пояснює появу психологічних бар'єрів минулим досвідом, вони виникають тому, що засвоєні способи дії не відповідають новим ситуаціям, новим вимогам. Він вважає, що психологічний бар'єр минулого досвіду є необхідним чинником, що за певних умов сприяє виникненню проблемної ситуації. Однак, пояснюючи причини появи психологічного бар'єра, А. Матюшкін не дає його визначення.

Л. Путляєва, Р. Сверчкова, О. Овчинникова психологічний бар'єр розуміють як стан, що є характерним для напруженої інтелектуальної роботи. Д. Богоявленська вважає, що для вирішення нових завдань людина повинна переломити інформацію завдання, тобто психологічний бар'єр немов би "визначає функціонування знання, скеровує хід аналізу умов завдання" і виступає як деякий механізм спрямованості мислення під час вирішення завдань" [2, с. 44–48]. Г. Казанська в дослідженні психологічних бар'єрів минулого досвіду під час розв'язання логічних завдань визначає терміном "психологічний бар'єр" усі випадки неадекватності минулого досвіду новим умовам. "Усвідомлення неадекватності сформованих інтелектуальних дій, – пише дослідниця, – становить важливу ланку проблемної ситуації,



вирішення якої означає подолання психологічних бар'єрів мислення" [7, с. 50]. Автор дає визначення психологічного бар'єра як характеристики неадекватного впливу сформованого досвіду людини на вирішення нових (творчих) завдань.

Вивчення феномену психологічного бар'єра є одним з провідних напрямів соціально-психологічних досліджень. Так, А. Пригожий визначає психологічний бар'єр як звичку, небажання змінювати усталений стандарт поведінки, острах невизначеності [16]. Деякі автори розуміють під психологічним бар'єром суб'єктивні переживання труднощів у діяльності. Інші пов'язують психологічний бар'єр з перешкодами, що заважають нормальному перебігу процесу адаптації суб'єкта (В. Куніцина, Н. Левітов Б. Паригін).

Але існує й більш широкий погляд на це поняття. У роботі Л. Подлесної психологічний бар'єр розглядається як "неусвідомлена актуальна установка, що детермінує індиферентне або негативне настановне ставлення до суспільно значущого нововведення" [15, с. 9].

Розкриваючи сутність когнітивних бар'єрів, М. Подимов вважає, що вони виникають тоді, коли особливості знань та уявлень про якість кожного учасника спілкування утрудняють або блокують нормальне спілкування. У цьому випадку під психологічним бар'єром розуміється такий психічний стан людини, що консервує прихований потенціал її активності [17].

У дослідженнях Л. Божович акцент робиться на смислових бар'єрах, які є різновидом психологічних бар'єрів. На думку автора, бар'єрами можуть виступати прості розбіжності в змісті, коли одному й тому самому терміну, поняттю, судженню надається або різне значення, або різний особистісний сенс. Смисловий бар'єр виникає в тих випадках, коли розвивається неприйняття небезпечних слів, які нагадують про будь-яку подію, що травмує. При цьому смислові бар'єри пов'язані з різним ставленням різних людей до одних і тих самих речей. Характерною ознакою будь-якого смислового бар'єра є невиконання вимоги, що може бути викликано розбіжністю в сенсі висловленої вимоги, прохання або наказу в партнерів по спілкуванню, що створюють перешкоду для їхнього взаєморозуміння й взаємодії [3].

Виходячи із цього, можна зробити висновок, що вже на проміжному етапі проведеного нами вивчення психологічних бар'єрів стає очевидним той факт, що більшість авторів у розкритті сутності психологічних бар'єрів не обмежуються розглядом їх як факторів, що перешкоджають міжособистісній взаємодії, а орієнтуються на більш глибокі процеси, якими можуть виступати несвідомі, когнітивні й смислові структури особистості.

У такому випадку можна сказати, що сутність психологічних бар'єрів полягає в тому, що вони виступають не тільки у вигляді зовнішніх факторів, що утруднюють процес взаємодії людини з іншими людьми, але й у вигляді внутрішніх факторів, зумовлених психологічними особливостями людини.

У межах нашого дослідження вагомості набуває вивчення психологічного бар'єра як особистісного утворення, що перешкоджає як зовнішній, так і внутрішній активності суб'єкта.

З одного боку, висувається припущення, що психологічні бар'єри можуть бути представлені у вигляді психічних станів, з іншого – виникає питання, чи можуть ці психічні стани бути ототожені з рисами особистості, і в такому випадку психологічний бар'єр цілком припустимо розглядати як рису особистості.

Ми поділяємо точку зору дослідників про відносну тотожність цих категорій. Г. Оллпорт, вивчаючи проблему відмінності якостей особистості й станів, виходив з типу поведінки. Поведінка, що повторюється часто, регулярно, визначалася ним як риса, а те, що траплялося рідше, – як стан. Поведінкові реакції, згідно з Г. Оллпортом, які трапляються регулярно, виходять зсередини людини, – це риса; випадкова поведінка, що здійснюється під впливом соціальних, психофізіологічних і психологічних факторів – це стан. У такому випадку психологічні стани виявляються завдяки тимчасовим умовам, а риса є постійним способом індивідуального пристосування до оточення [9].

На думку Н. Левітова, психічні стани тісно пов'язані з індивідуальними особливостями особистості. Спільне, на думку автора, полягає в тому, що психічні стани й індивідуальні особливості особистості створюють індивідуальну та синтетичну характеристику психічної діяльності, а не просто характеристику окремих елементів, функцій або сторін [13, с. 31–34].

Розкриття сутності психологічних бар'єрів було б неповним без розгляду їх структурно-функціональних особливостей. На сьогодні можна виділити дві основні точки зору із цього питання. На думку В. Століна, Н. Гузяєвої та інших, структурно-функціональною особливістю психологічного бар'єра є те, що він виявляється на різних рівнях регуляції життєдіяльності суб'єкта у вигляді психічних станів або якостей особистості. У психологічних дослідженнях розрізняють три рівні регуляції: біологічний, особистісний і соціальний. Це рівні регуляції людиною не тільки поведінки, але й життя, що добре узгоджується з поняттями “організм”, “особистість” і “соціальний індивід” [19].

*На рівні організму* психологічний бар'єр виявляється в психічних станах, викликаних нейропсихічними особливостями людини, зокрема, особливостями темпераменту, нейродинамічними властивостями головного мозку, стійкості процесів гальмування й збудження тощо.

*На рівні соціального індивіда* бар'єри виявляються у вигляді соціально небажаних реакцій, що не відповідають соціальним нормам і вимогам суспільства.

1. *На рівні особистості* – у вигляді індивідуальних психологічних особливостей особистості [1].

У руслі нашого дослідження найбільший інтерес становить позиція К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової та інших, у чийх дослідженнях

особистість розглядається у вигляді цілісного функціонування трьох основних підсистем (сфер): когнітивної, афективної й поведінкової.

У зв'язку із цим як структурно-функціональні особливості психологічних бар'єрів можна виділити те, що вони існують на рівні цих підсистем.

У когнітивній сфері особистості як психологічні бар'єри виступають структурні елементи свідомості й самосвідомості, такі як значення, уявлення, знання тощо.

В афективній сфері психологічні бар'єри втілюються у вигляді негативних емоційних переживань і психічних станів, таких як тривога, страх, фрустрація тощо.

У поведінковій сфері психологічні бар'єри виявляються як неадекватне зниження активності суб'єкта.

У процесі функціонування цих підсистем у людини можуть виникати психологічні бар'єри, зумовлені не просто структурними компонентами кожного з них, а системою їх функціонування.

Як ми переконалися, у психології є досить велика кількість праць, автори яких доводять, що психічно здорова особистість не тільки не позбавлена психологічних бар'єрів, а скоріше навпаки, їх наявність є необхідною умовою розумного людського життя.

**Висновки.** Отже, дослідження психологічного бар'єра в сучасній науковій думці відбувається різнопланово: у більшості випадків, як правило, якщо мова йде про психологічні бар'єри, то маються на увазі психічні стани, які можуть блокувати активність людини; також вони вивчаються в руслі впливу минулого інтелектуального досвіду на прояв нового; психологічні бар'єри розглядаються не тільки у вигляді зовнішніх факторів, що утруднюють процес взаємодії людини з іншими людьми, але й у вигляді внутрішніх факторів, зумовлених психологічними особливостями людини. Перспектива подальшого дослідження полягає в обґрунтуванні стратегії життєдіяльності людини в умовах бар'єрів.

### **Література**

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П.К. Анохин // Избранные труды. – М. : Наука, 1980. – 196 с.
2. Богоявленская Д.Б. Об эвристической функции модели проблемной ситуации / Д.Б. Богоявленская // Проблемы эвристики : сборник. – М. : Высшая школа, 1969. – С. 44–48.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М. ; Воронеж, 2001. – 376 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУД. – 200 с.
5. Вербицкая Т.И. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Вербицкая. – Калининград, 2003. – 183 с.
6. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с.

7. Казанская Г.В. Исследование “психологических барьеров” прошлого опыта при выполнении логических заданий : дис. ... канд. психол. наук / Г.В. Казанская. – Балашов, 1976. – 162 с.
8. Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике / Б.М. Кедров. – М. : Молодая гвардия, 1987. – С. 116–118.
9. Кукасян Ю.Т. Профессиональные особенности межличностного познания : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Ю.Т. Кукасян. – Краснодар, 1982. – 45 с.
10. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М., 2001. – 288 с.
11. Лебедева Н.М. Путешествие в гештальт: теория и практика / Н.М. Лебедева, Е.А. Иванова. – СПб. : Речь, 2005. – 560 с.
12. Левин К. Типы конфликтов / К. Левин // Психология личности / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейнер, А.А. Пузыря]. – М., 1982. – 577 с.
13. Левитов Н.Д. Определение психического состояния / Д.Н. Левитов // Психология состояний. Хрестоматия / [под ред. А.О. Прохорова]. – М. : ПЕРСЭ ; СПб. : Речь, 2004. – С. 31–34.
14. Парыгин Б.Д. Анатомия общения / Б.Д. Парыгин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301 с.
15. Подлесная Л.М. Социально-психологические аспекты преодоления барьера к новому : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.М. Подлесная. – Тбилиси, 1978. – 24 с.
16. Пригожий А.И. Нововведение: стимулы и препятствия / А.И. Пригожий. – М. : ИПЛ, 1989. – 216 с.
17. Подымов Н.А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя : дис. ... д-ра психол. наук / Н.А. Подымов. – Курск, 1999. – 390 с.
18. Ребер А. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / А. Ребер. – М. : Вече, 2000. – 591 с.
19. Словарь иностранных слов. – М. : Рус.яз., 1998. – 608 с.
20. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1989. – 415 с.
21. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р.Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3–18.

ГРИШКО Ю.А.

## **АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ ЦІННОСТЕЙ**

Методологічним підґрунтям нашого дослідження є аксіологічний підхід, витоки якого знаходимо в аксіології – філософському вченні про природу цінностей, що виникло наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. На кожному етапі розвитку людства окремі аспекти ціннісної проблематики завжди були в центрі уваги провідних педагогів, зокрема, Я.А. Коменського, І.Г. Песталоцці та ін.

*Мета статті* – висвітлити педагогічну аксіологію як галузь педагогічного знання.

За останні десятиріччя значно зросла роль цінностей у сфері педагогічної теорії й практики, що визначило шлях поступового виокремлення спеціальної галузі педагогіки, предметом вивчення якої виступають цінності – педагогічна аксіологія як “галузь педагогічного знання, яка досліджує освітні цінності з позиції самоцінності людини і здійснює ціннісні підходи до освіти на основі визначення цінності самої освіти”, за визначенням В. Сластьоніна і Г. Чижикової.

Отже, педагогічна аксіологія є такою наукою про цінності освіти, в якій представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, що регулюють взаємодію в освітній галузі з точки зору цінностей і формують ціннісний компонент у структурі особистості. І. Ісаєв і В. Гринькова так визначають об’єкт дослідження в педагогічній аксіології: у першу чергу, це педагогічні цінності [1].

Як свідчить аналіз наукової літератури, до основних дефініцій педагогічної аксіології науковці, насамперед, відносять три групи понять:

- освітні цінності;
- педагогічні цінності;
- виховні цінності.

Однак питання визначення науковцями означених вище термінів викликає певні дискусії, що не дає змоги чітко виокремити поняття між собою за змістом. Освітні й педагогічні цінності для нашого дослідження становлять найбільший інтерес. Ми вважаємо, що освітні цінності являють собою сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, які виступають головними орієнтирами для розвитку освітньої системи в цілому. Також освітні цінності можна розглядати як систему провідних соціальних цінностей, що мають бути переведені на рівень персональних цінностей кожного студента засобами педагогічного процесу.

Отже, зазначені цінності виступають стрижневими категоріями процесу формування систем особистісних цінностей майбутніх педагогів та мають сприяти їхній повноцінній самореалізації в усіх сферах життєдіяльності.

Педагогічні цінності, на нашу думку, являють собою систему освітніх засобів, соціальних норм, педагогічного інструментарію, що зумовлює повноцінну передачу означених освітніх цінностей кожному майбутньому педагогу, тобто інтеріоризуються в їх ціннісні пріоритети. Інакше кажучи, педагогічні цінності виступають як провідні принципи та структурні компоненти педагогічного спілкування, побудованого на ціннісних принципах.

В. Сластьонін та Г. Чижикова визначили педагогічні цінності як основу професійної культури педагога. На їх думку, вони включають такі цінності, як:

- загальнолюдські (людина, особистість студента (учня), вчитель, творча індивідуальність тощо);
- духовні (педагогічні теорії, педагогічний досвід людини, способи педагогічного мислення та ін.);

- практичні (педагогічні технології, освітні системи, способи діяльності тощо);
- особистісні (педагогічні здібності, індивідуальні якості, ідеали) та інші цінності [2; 3].

I. Ісаєв у системі педагогічних цінностей виділяє три ієрархічно пов'язані рівні.

До першого рівня належать так названі суспільно-педагогічні цінності, що акумулюють у собі норми, ідеї, принципи та правила, які є регуляторами освітньої діяльності в межах усього суспільства. Їх носієм виступає суспільна свідомість у вигляді моралі, педагогічної етики, філософії освіти.

Другий рівень представлений професійно-груповими цінностями, що являють собою цілісну, стабільну сукупність ідей, концепцій, норм, які регулюють професійно-педагогічну діяльність відносно самостійних професійних груп, колективів навчальних закладів різних типів тощо.

Третій рівень – аксіологічне “Я” індивіда, індивідуально-особистісні цінності, що є складним соціально-психологічним утворенням, яке поєднує цільову й мотиваційну спрямованість особистості [5].

У контексті нашого дослідження становить інтерес погляд I. Ісаєва, який розкриває компоненти процесу інтеріоризації цінностей самореалізації майбутнього педагога:

- 1) цінності-цілі, що розкривають значення цілей самореалізації майбутнього вчителя;
- 2) цінності-засоби, в яких фіксується значення засобів здійснення вектору самореалізації;
- 3) цінності-відносини, які відображають значення ставлень як основного механізму функціонування цілісної особистості;
- 4) цінності-значення, в яких виявляється сенс самореалізації;
- 5) цінності-якості, які розкривають зміст якостей особистості майбутнього педагога, необхідних для його самореалізації [5].

Означеної вище типології цінностей дотримується у своїх працях і українська дослідниця В. Гриньова [1].

Н. Ткачова зазначає, що засвоєння майбутніми педагогами цінностей неможливе без урахування їх індивідуальних потреб, інтересів, спрямованості, життєвого досвіду, що забезпечує реалізацію певних функцій цінностей у педагогічному процесі. На думку С. Полякова, основними з них є такі:

- цінності виступають підґрунтям для формулювання цілей і завдань особистості;
- цінності визначають результативність і вектор цього процесу;
- цінності є своєрідною мірою процесу самореалізації [3].

Схожі функції цінностей у педагогічному процесі виділяє Н. Асташова:

- змістостворювальна, що виявляється через актуалізацію смислів об'єктів, процесів, інтеріоризацію цінностей, критичне осмислення будь-якої інформації;

- оцінювальна, що спрямована на розвиток адекватної оцінки в молоді людини духовних явищ і навколишньої дійсності;
- нормативна, що пов'язана із зіставленням особистістю власних цінностей з усталеними ціннісними зразками;
- регулятивна, що забезпечує орієнтацію освітньої системи на національні й загальнолюдські цінності, встановлює необхідну взаємодію у сфері освіти;
- контрольна, що дає змогу аналізувати рівні сформованості індивідуальних систем цінностей у конкретних студентів, розвиток цінностей у культурно-історичному плані взагалі.

Вивчення наукової спадщини В. Сухомлинського [7–8] дозволяє визначити місце цінностей і аксіологічного підходу в галузі освіти, навчання та виховання у практичній діяльності. Передові ідеї В. Сухомлинського набули подальшого розвитку в працях сучасних учених, таких як: Н. Асташова, І. Бех, В. Гриньова, І. Зязюн, К. Корсак, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук, А. Хуторський, Є. Ямбург та ін. Вони досліджували проблеми реформування освіти на ціннісних засадах, питання оптимального відбору освітніх цінностей тощо.

Ми спиралися на те, що однією із суттєвих властивостей освіти є саме її здатність визначати, формувати, закріплювати та вдосконалювати індивідуальні цінності особистості кожного окремого майбутнього педагога. Слід підкреслити, що система цінностей у житті кожної людини відіграє суттєву роль. Саме тому ми вважаємо, що формування в студентів – майбутніх педагогів цінності самореалізації виступає одним з головних завдань педагогічного процесу.

Вважаємо за доцільне визначити існуючі підходи науковців щодо сутності деяких інших категорій педагогічної аксіології. Так, Н. Ткачова у своєму дослідженні наводить результати детального аналізу понять педагогічної аксіології. Зокрема, вона зазначає, що Н. Асташова вводить поняття “аксіологічна освіта”, яке розкриває як “процес і результат залучення особистості до певної системи цінностей”. Автор пояснює, що, “з одного боку, йдеться про динаміку розвитку ціннісної системи особистості залежно від поставлених цілей, наявних умов, переходу ціннісних орієнтацій у новий якісний стан (освіта як процес), а з іншого – про підсумок засвоєння ціннісних орієнтацій, що виражається в якісному і кількісному накопиченні цінностей як вагомого регулятора діяльності особистості (освіта як результат)”.

Аксіосфера – таке новітнє поняття, що визначається як “сукупність різноманітних ставлень людини до світу і самої себе, які породжуються вітальними потребами та модифікованою системою символів і засобів культури, що створює системно-ієрархічну психічну структуру особистості (світ цінностей)”, вводить у науковий обіг Н. Асташова.

Терміну “аксіологія виховання” П. Ігнатенко дає таку інтерпретацію: “окрема галузь наукових знань у філософії, соціології, психології й педаго-

гії, в основі теорії і практики якої є вплив виховних цінностей на розвиток і становлення особистості”.

Поняття “ціннісне управління” вводить Є. Ямбург і трактує його як “процес поступового переосмислення цілей освіти всіма суб’єктами педагогічного процесу з наступним відпрацюванням загальної для всього шкільного колективу духовної культури, що дозволяє педагогам в оцінці своєї діяльності керуватися не тільки критеріями дітей, але й уважно фіксувати етапи їх особистісного зростання, яке відбувається у процесі опанування дитиною ієрархії цінностей”.

Вивчення наукового здобутку В. Франкла дозволяє зробити припущення, що тільки ґрунтовні життєві смисли можна назвати цінностями людини. Він стверджує, що до завдань освіти належить формування такої особистості, яка:

- здатна створювати власні особистісні цінності;
- приймати самостійні рішення;
- здійснювати усвідомлений вибір у кожній конкретній життєвій ситуації.

Інтенсифікація розвитку педагогічної аксіології як напряму педагогічної науки зумовлена оновленням системи освіти на гуманістичних ціннісних засадах, що детермінуються усвідомленням ролі людського фактора в сучасній цивілізації та у ставленні до особистості як головної цінності.

Вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури яскраво свідчить про те, що в науці не існує однозначного визначення поняття “цінність” і відсутня універсальна класифікація цінностей, яка могла б слугувати еталоном у вирішенні проблеми формування цінності самореалізації майбутнього педагога. Та багато запропонованих у науці підходів до вирішення цієї проблеми збігається.

Узагальнюючи праці, в яких розкриваються питання, пов’язані з проблемою цінностей, можна стверджувати, що цінність – це та значущість, що відіграє орієнтуючу роль у житті людини, сприяючи її самовизначенню та самореалізації. Ю.О. Соловйова пояснює, що цінності самореалізації становлять основу внутрішнього світу особистості, зумовлюючи її поведінку та діяльність.

**Висновок** полягає в тому, що аксіологічний підхід постулює твердження, що цінність, якою наділена особистість, виступає показником рівня її розвитку і є критерієм її культурного становлення. Науково-теоретичне розуміння цінності як ідеала, що виходить і виводить за межі наявної данності, створює вектор розуміння не просто надіндивідуальності, а також надособистісності цінностей, що дає їм змогу виконувати функцію вищого критерію для орієнтації у світі та опори для особистісного самовизначення й самореалізації.

### **Література**

1. Григорьян Б.Т. Человек. Его положение и призвание в современном мире / Б.Т. Григорьян. – М. : Мысль, 1986. – 224 с.



2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутніх вчителів: Теоретичний та методичний аспекти / В.М. Гриньова ; Харківський держ. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х. : Основа, 1998. – 298 с.
3. Зязюн І.А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / І.А. Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 1. – С. 74–79.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1970. – 114 с.
5. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / [уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало]. – К. : Вища школа., 2000. – 380 с.
6. Станиславский К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский. – М. : Искусство, 1951. – 357 с.
7. Сухомлинский В.А. Письмо о педагогической этике / В.А. Сухомлинский // Народное образование. – 1970. – № 11. – С. 48–52.
8. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 149–419.

ГРУБІЧ Д.Ю.

## ІННОВАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У державній програмі “Вчитель”, розробленій на період до 2012 р., акцентовано увагу на тому, що ключова роль у системі освіти належить учителю. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки та техніки. У зв’язку із цим потребує оновлення зміст педагогічної освіти, зокрема стосовно забезпечення випереджального спрямування підготовки педагогічних працівників, оптимального співвідношення між усіма компонентами професійної підготовки вчителя. Важливим є інтеграція педагогічної науки і практики, а також впровадження інноваційних технологій [2].

**Мета статті** – визначити сутність поняття “інновація”, “нововведення” в галузі освіти.

Проблематика нововведень у галузі освіти представлена в працях, які розглядають теорію загальної інноватики та теорію інноваційної діяльності (В. Беспалько, Н. Горшунова, В. Загвязинський, О. Попова та інші), дозволяє визначити власну позицію стосовно інновацій відповідно до предмета нашого дослідження. У нас є підстави вважати, що причини недостатньої інтенсивності нововведень в освітніх установах пов’язані з недостатнім науково-методичним обґрунтуванням інноваційної діяльності.

Слід зазначити, що за цією проблемою ще не вироблений єдиний підхід, немає єдності в розкритті змісту таких основних понять, як “інновація”, “інноваційний процес”, мало вивчені питання менеджменту інноваціями в освітній установі.

Поняття “інновація” вперше з’явилося в наукових дослідженнях культурологів у ХІХ ст. й означало введення деяких елементів однієї культури в іншу. Це його значення дотепер збереглося в етнографії.

На початку ХХ ст. оформилася нова галузь знання – наука про нововведення, у рамках якої стали вивчати закономірності технічних нововведень у сфері матеріального виробництва. В українській та зарубіжній літературі проблема інновацій довгий час також розглядалася в системі економічних досліджень. Однак згодом постала проблема оцінювання якісних характеристик інноваційних змін у всіх сферах суспільної життєдіяльності. Так, у 60-х рр. ХХ ст. на стику філософії, психології, соціології, теорії управління, економіки й культурології починає активно розроблятися концепція соціальної інноватики.

В. Загвязинський [3], О. Попова [5] визначають поняття “нововведення” як інновація, тобто це цілеспрямована зміна, що вносить у середовище нові стабільні елементи (нововведення), що викликають перехід системи від одного стану в інше.

Нововведення або інновація – це комплексний процес створення, поширення й використання нового практичного засобу для нової суспільної потреби. Одночасно це є процес сполучених із цим нововведенням змін у тій соціальній і матеріальній сфері, в якій відбувається його життєвий цикл.

Інноваційні процеси в освіті стали предметом спеціального вивчення приблизно з кінця 50-х рр. ХХ ст. на Заході й в останнє десятиліття в нашій країні, хоча пошук нових технологій освіти ведеться вже багато років. Внаслідок чого наукове відображення терміна “інновація” вимагає подальшого уточнення на основі наявних наукових підходів і з урахуванням сучасного стану педагогічної науки і практики.

З цього приводу П. Щедровицький пише: “Під інноваціями починають розуміти особливу організацію діяльності і мислення, що охоплює всю сферу освіти і підготовки кадрів. Елементарна інновація володіє величезним системним ефектом у плані впливу на інші компоненти навчального процесу, загальну структуру навчального змісту і діяльність педагогічних колективів” [7].

Розкриваючи поняття “педагогічне нововведення”, Н. Юсуфбекова визначає його як такий зміст можливих змін педагогічної дійсності, що приводять до раніше невідомого стану, результату, що розвивають теорію і практику навчання і виховання. Цей зміст може стосуватися педагогічної дійсності в цілому або окремих її складових [8]. При цьому інновацію науковець розглядає як основу культурних змін суспільства, що є цінним для нашого дослідження.

Нововведення – це і науково-теоретичне знання визначеного ступеня новизни й ефективні освітні технології, що задовольняють критерії технологічності педагогічних систем (В. Беспалько), і виконаний у вигляді технологічного опису проект ефективного педагогічного досвіду, готовий до впровадження, при цьому узагальнений досвід з’являється у вигляді ніби

вже оціненої інновації. В ідеалі грамотно підібране нововведення повинно гарантувати його успіх у максимально визначений час. Нововведення вважається успішним, якщо освоєння покладеного в його основу нового засобу дало змогу вирішити завдання розвитку освітньої установи [1].

Безумовно, інновація як явище в освітній установі має свою специфіку. І. Котлярова виділяє такі її особливості [4]. По-перше, оскільки реалізується вона у сфері освіти, характерною її метою є зміна, спрямована на поліпшення та розвиток виховання й освіти. Тим самим результативність інновації визначається збільшенням освіченості учнів, сприятливим впливом на їхнє здоров'я, сприянням розкриттю їхніх задатків. По-друге, в основі педагогічної інновації лежить діяльність, спрямована на педагогічне нововведення (інноваційна діяльність). По-третє, інноваційна діяльність виявляється як сукупність аспектів освітньої діяльності.

Отже, суб'єкти освіти виступають як суб'єкти інновації. Практична реалізація суб'єктами інноваційної діяльності виражається в здійсненні інноваційних процесів.

Інноваційний характер освітньої діяльності виявляється тоді, коли суб'єкти освіти будь-яким чином взаємодіють з педагогічним нововведенням: освоюють, проектують, розробляють, апробують, упроваджують. Інноваційні аспекти виявляються й у тих випадках, коли елементи новизни присутні в діяльності суб'єктів освіти.

І. Котлярова дає таке визначення: “інновація – це явище у сфері освіти, що об'єктивно виникає або проектується й характеризується створенням, освоєнням, апробацією, упровадженням освітньої новації, що сприяє підвищенню якості освіти в широкому змісті (сприятливим для людини змінам у її інтелектуальній, емоційній, духовній і фізичній сферах); що виявляється в появі принципів змін у змісті освіти, у перебігу освітніх процесів, в освітніх відносинах, у властивостях суб'єктів інновації, в освітніх засобах або освітньому просторі” [4, с. 16]. На думку науковця, педагогічні нововведення (новації) можуть виникати в змісті освіти, у педагогічних технологіях, в організації й управлінні освітою, в освітньому просторі в частині його тісної взаємодії з освітніми системами.

Н. Горшунова виділяє такі групи причин, що заважають нововведенню: педагогічні, психологічні, соціальні, економічні [2]. До причин, що сприяють поширенню нововведень, на її думку, належать: “прагнення до самовдосконалення; бажання найбільш повно реалізувати себе як особистість; бажання зайняти гідне місце в колективі; можливість підвищення по службі; бажання зробити життя всього колективу більш змістовним, цікавим, комфортним; наявність управлінської команди, здатної надати допомогу й позитивно оцінити будь-які, навіть найменші починання; доброзичливий мікроклімат у педагогічному колективі” [2, с. 29–30].

Слід відзначити, що поняття “інновація” науковцями визначається і як явище, і як процес. Так, А. Пригожин дає таке визначення: “нововведення (інновація) – це цілеспрямована зміна, що вносить у визначену соціальну одиницю – організацію, поселення, суспільство, групу – нові, відно-

сно стабільні елементи” [6, с. 29]. Отже, автор розглядає нововведення як процес переходу деякої системи з одного стану в інший. У цілому під інноваційним процесом розуміється комплексна діяльність зі створення (народження, розробки), освоєння, використання та поширення нововведень [6, с. 7].

Отже, нововведення (інновації) є процесом введення в систему внутрішнього управління (або її окремі елементи, підсистеми, зв'язки і відносини) нових постійних елементів. У цьому контексті система або конкретний предмет змін виступають як ділянка, середовище, зона відновлення, а внесені в них елементи – нововведеннями.

На думку В. Загвязинського, “нове в педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, методи, технології, що ... ще не використовувалися, але це і той комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу, що несуть у собі прогресивний початок, який дає змогу в умовах, що змінюються, і ситуаціях досить ефективно вирішувати завдання виховання й освіти” [3, с. 5–14].

З усіх визначень поняття “інновація” найбільший інтерес для нас становить те, що пов'язано з результатом. У цьому випадку *під інновацією (нововведенням) у сфері освіти розуміємо результат творчої діяльності, спрямований на розробку, апробацію й поширення нових видів освітніх послуг, технологій, упровадження нових організаційних форм, що сприяють підвищенню якості підготовки майбутнього вчителя.*

Інновації здійснюються в рамках практично всіх видів освітніх послуг і процесів обслуговування освіти: педагогічному; самоосвітньому; підвищення професійно-педагогічної кваліфікації; дослідницькому; організації й управління освітою; психологічному обслуговуванні суб'єктів освіти тощо. При цьому опитування працівників вищої педагогічної школи показують, що вони усвідомлюють наявність інноваційних аспектів у всіх перелічених освітніх процесах.

Будь-яке нововведення спочатку виникає в мисленні людей як ідея, яка потім розробляється й подається (описується) у вигляді тексту (програми, схеми, моделі, алгоритму), що містить новий зміст утворення (методику, технологію, новий спосіб організації навчально-виховного процесу, нову організаційну структуру управління тощо). Варто зазначити, що навіть процес розробленого нововведення також відбувається в експериментальному режимі, що супроводжується уточненнями, виправленнями, саморозвитком тощо.

**Висновки.** Усю діяльність з винаходу, розробки, рецензування, апробації, освоєння нововведень називають інноваційним процесом. Саме вона є головним об'єктом управління з боку менеджерів в освітній установі, що розвивається. Таким чином, інноваційний процес є практичною реалізацією інновації.

### **Література**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1991. – 192 с.

2. Горшунова Н.В. Модернизация управляющей системы школы, реализующей новые педагогические идеи : дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Горшунова. – Челябинск, 1997. – 230 с.
3. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании : сб. науч. тр. – Тюмень : Тюм. гос. ун-т, 1990. – С. 5–14.
4. Котлярова И.О. Систематизация управления инновациями в образовательном учреждении / И.О. Котлярова ; [под ред. Г.Н. Серикова]. – Челябинск : Изд-во ЮУр-ГУ, 1998. – 129 с.
5. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.В. Попова. – Х., 2001. – 38 с.
6. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / А.И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989. – 271 с.
7. Щедровицкий П. Новшества и инновации / П. Щедровицкий // Учительская газета. – 1995. – № 22–23.
8. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М. : НИИ теории и истории педагогики, 1991. – 91 с.

ДАНИЛЕВИЧ О.К.

## **УПРАВЛІНСЬКА ПІДТРИМКА ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Зміни, що відбуваються в системі освіти України, зумовили потребу в нових управлінських знаннях і вміннях, посилили увагу до зростання професійної компетентності педагогічних кадрів.

Ці зміни пов'язані, зокрема, з підвищенням гнучкості навчально-виховного процесу, можливості його адаптованої, індивідуальної побудови та організації, переведенням педагогічного процесу на діалогічний рівень управління й спілкування; розвитком в учнів самоконтролю та самоаналізу діяльності, а також її самооцінки.

Урахування в цих пріоритетах освітньої діяльності саморозвитку особистості вимагає іншого підходу до визначення та використання управлінських впливів на всіх рівнях внутрішкільного управління, в тому числі у сфері управління зростанням професійної компетентності педагогічних кадрів, яке відбувається в рамках науково-методичної системи навчального закладу. При цьому управління слід розглядати як засіб руху до самокерованої діяльності, а саме “адаптивного управління”, “спрямованої самоорганізації”.

Одним з процесів протікання адаптивного управління, на думку вчених, є управлінська підтримка [3].

*Мета статті* – розкрити сутність управлінської підтримки зростання професійної компетентності педагога, її зміст, складові та особливості управління нею.

Слово “підтримка” в словнику синонімів має декілька значень: допомогти, прийти на допомогу, підсобити. У тлумачному словнику В.І. Даля слово “підтримка” пов’язане зі значенням дієслова “підтримати” – бути опорою для міцності.

Семантичне значення поняття “підтримка” дозволяє нам визначити зміст управлінської підтримки щодо зростання професійної компетентності педагогів. Акцент робиться не на формуванні предметних знань учителя (хоча їх значення не применшується), а на формуванні, перш за все, індивідуальної педагогічної культури вчителя: навчального, корегувального, аналітичного, діагностичного, прогностичного та інших видів. Це включає і приріст знань, і народження нових педагогічних ідей, і підкріплення всього позитивного, що має педагог.

Особливість діяльності керівника школи в процесі управлінської підтримки зростання професійної компетентності педагогів складається з уже сформованих професійних компетенцій. Тому спрямованість діяльності керівника характеризується “розкриттям”, розвитком внутрішнього професійно-особистісного потенціалу. У зв’язку із цим особливою рисою управлінської підтримки, на відміну від процесу управління, умовою її здійснення є врахування й орієнтація на індивідуальні нахили, потреби, професійні переваги особистості вчителя.

Мета управлінської підтримки – навчити педагога визначати особливості своїх професійних проблем і розуміти, чому вони виникають, тобто займати рефлексивну позицію щодо проблеми і на цій основі самостійно будувати цілісну діяльність щодо її вирішення, а також прогнозувати свої професійні можливості, набувати певних знань, самовдосконалюватись, усувати перешкоди, що заважають успішному самостійному процесу самовдосконалення педагога. При цьому необхідно орієнтуватися на його реальні можливості та здібності, розвивати потреби в успішності самостійних дій [3, с. 61].

Етапи роботи керівника закладу освіти, що визначають процес впровадження управлінської підтримки щодо зростання професійної компетентності педагогів розроблено вченими К.Б. Віаніс-Трофименко, Г.В. Лісовенко [3], андрагогічного супроводу – С.А. Пілюгіною [4]. Так, етапами управлінської підтримки за К.Б. Віаніс-Трофименко, Г.В. Лісенко є пошуковий, планово-прогностичний, організаційний, виконавчий, контрольний-аналітичний; за С.А. Пілюгіною: перший – оцінка вчителем свого досвіду й виявлення професійних ускладнень і переваг; другий – пошук способів подолання виявлених професійних ускладнень; третій – діагностика подолання вчителем виявлених професійних ускладнень.

Означені етапи визначають процес зростання компетентності вчителя, але до її структури включають ще один компонент – самостійність, який складається із *самотивації, самоосвіти та самооцінки* [3].

Наша поведінка завжди так чи інакше мотивована. За своїм змістом мотиви – це спонукальні фактори, які керують поведінкою та діяльністю людини. В основі виникнення мотивів лежать потреби – усвідомлені та осмислені бажання того, що необхідно людині для підтримання життєдіяльності та розвитку особистості, вони є рушійною силою її активності.

Професійні потреби педагогів виявляються на основі їх статусу та трудової діяльності, а потім формуються нові, більш складні й більш високого рівня потреби в ході управлінської підтримки.

Працівники з високим почуттям особистої гідності відчують потребу в:

- інформації, необхідній для професійної діяльності;
- інформації про стан справ у колективі;
- чіткій організації праці (ритмічності, системи);
- кар'єрному зростанні;
- підвищенні рівня компетентності й відповідному управлінні цим процесом;
- покращенні культурно-побутових умов тощо.

Як бачимо, бажання вчителів, їх потреби та зацікавленість, які потім стають цілями та планами, являють собою складний комплекс, який можна розглядати як стабільну спрямованість на певний об'єкт і яку можна назвати професійною спрямованістю особистості (самотивацією). Вона являє собою центральну ланку в структурі особистості педагога [3, с. 64].

Як було зазначено, однією зі складових поняття “самотійність педагога” є самоосвіта. С.І. Ожегов тлумачить самоосвіту як набуття знань шляхом самотійних занять, без допомоги викладача. За Українським педагогічним словником С.У. Гончаренка (1997), самоосвіта – освіта, яка набувається у процесі самоосвітньої роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі.

Ми поділяємо думку К.Б. Віаніс-Трофименко і Г.В. Лісовенко, що під самоосвітою вчителя слід розуміти специфічний вид діяльності, в ході якої завдяки самотійному визначенню цілей педагог задовольняє власні пізнавальні потреби або вдосконалює свої здібності, якості та властивості особистості, підвищує власну професійну компетентність [3, с. 66].

Самоосвіта вчителя потребує розробки індивідуального плану професійного розвитку. Він відрізняється від загального плану тим, що в ньому повніше відображаються особисті освітні потреби педагога, більше уваги приділяється самоосвіті та навчанню на місці. Тобто вчитель є сформованим суб'єктом професійного розвитку.

Складання плану – творча робота, проте наскільки вона такою стане, залежить більшою мірою від керівника школи. Педагогам необхідно підказувати, що можна використовувати для вдосконалення своєї професійної майстерності, якими можливостями загальної системи методичної роботи в школі слід скористатися. Завдання керівника полягає в тому, щоб заплановане зростання професійної компетентності постійно ставало для педагога

не тільки обов'язком, а й внутрішньою потребою, допомагало йому рухатися вперед, не зупинятися на досягнутому.

Структура індивідуального плану повинна відображати різні напрями діяльності педагога, яким **передують поставлені завдання** професійного розвитку: вивчення психолого-педагогічної та спеціальної літератури (по предмету), розробка програмно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, участь у системі шкільної методичної роботи, навчання на курсах, підтримка зростання професійної компетентності інших учителів, робота в складі органів управління навчальним закладом тощо. У плані передбачаються спеціальні міри реалізації плану: форми подачі проміжних та підсумкових результатів і звітність за ними. У кінці звітного періоду в плані робиться запис про його виконання та результати професійного зростання.

Ефективність самоосвіти й саморозвитку залежить від того, наскільки сильна мотивація цієї діяльності.

Наступною складовою самостійності як компонента педагогічної компетентності є *самоаналіз*, як своєрідна настанова вчителя на постійний “зворотній зв'язок”, пов'язаний з оцінкою своєї діяльності. Педагогічний самоаналіз визначає ставлення вчителя до себе як суб'єкта професійної діяльності й одночасно є основою вдосконалення освітнього процесу.

Головна мета педагогічного самоаналізу, як і аналізу взагалі, – встановити зв'язок між діяльністю вчителя та результатами його педагогічної праці, що виявляється в різнобічному розвитку особистості учня.

Значення самоаналізу полягає в тому, що він:

- кращим способом занурює вчителя в ситуацію, що приводить до переходу в режим саморозвитку;
- виступає засобом психічного самозахисту вчителя в підтримці його розвивальної діяльності;
- позбавляє вчителя від копіювання та простого переймання досвіду;
- забезпечує особисту педагогічну діяльність на особистісно орієнтованій основі.

**Висновки.** Отже, управлінська підтримка – це двосторонній процес, це відгук управлінців на реальну проблему кожного вчителя й підтримка його в намаганні її вирішення на основі бачення та розуміння своєї проблеми – з одного боку, а з іншого – це формування внутрішньої готовності вчителя і його потреби самостійно, свідомо обирати шляхи власного розвитку як особистісного, життєвого, так і професійного.

Все сказане наповнює зміст управлінської підтримки зростання професійної компетентності педагогів, яким має стати формування духовних, професійних творчих потреб і ціннісних орієнтацій педагогів, озброєння їх знаннями, способами пізнання й перетворення світу; розкриття шляхів і форм задоволення різноманітних потреб, сприяння процесу самовдосконалення та саморозвитку.



## Література

1. Болтівець С. Освіта для дорослого населення сучасної України / С. Болтівець // Директор школи. – 2010. – № 1.
2. Вершловський С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловський // Педагогика. – 2003. – № 8.
3. Віаніс-Трофименко К.Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К.Б. Віаніс-Трофименко, Г.В. Лісовенко. – Х. : Основа, 2007. – 176 с.
4. Пилюгина С.А. Повышение квалификации учителя школы: методика андрагогического сопровождения профессиональной деятельности учителя / С.А. Пилюгина // Инновации в образовании. – 2006. – № 4.

ДМИТРЕНКО Л.В.

## РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

Найважливішими соціальними інститутами, на які покладено відповідальність за навчання й виховання молоді, як відомо, є сім'я та школа. Це підкреслено й у цілому ряді законодавчих документів, зокрема в Законі України “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст.

У сім'ї та школи спільна мета – виховати особистість, здатну реалізувати себе в громадянському, професійному й сімейному аспектах. Ці дві суспільні інституції доповнюють одна одну в усебічному та гармонійному розвитку дитини й мають свою специфіку.

Сім'я – головний інститут молоді. Він є персональним середовищем життя й розвитку особистості, якість якого визначається параметрами конкретної родини, а саме: взаєминами її членів, особливістю структури сімейного життя, принципами розподілу сімейних ролей, їхнім використанням; індивідуальністю подружжя (характер, ціннісні орієнтації, смаки, звички, особливості потребнісно-мотиваційної сфери тощо); соціальним призначенням кожного суб'єкта родинних взаємин [1].

Навчальний заклад – один з важливих інститутів суспільства, що виконує соціальні функції, основною серед яких є формування особистості як невід'ємної частини соціуму, її ціннісних орієнтацій. Важливим призначенням школи є адаптація особистості до умов соціального оточення, професійно-економічна орієнтація молоді, а також трансляція й поширення культури в суспільстві.

В ідеалі ці дві суспільні інституції збагачують дитину досягненнями, які виробила культура, за принципом доповнюваності й тим самим сприяють її гармонійному та всебічному розвитку.

Проте останнім часом з тих чи інших причин школа й сім'я перебувають у стадії перманентної конфронтації. Шкільні педагоги та класні керівники дають негативні характеристики сім'ї, звинувачуючи батьків у самоусуненні від виховання власних дітей, у брутальному, навіть жорстоко-

му ставленні до них. Батьки, у свою чергу, зневажливо ставляться до вчителів, вказуючи на їхній низький професійний рівень, невисокі моральні якості. У багатьох сім'ях не вважають за необхідне звертатися до педагогів з приводу проблем, які виникають у батьків з вихованням власних дітей. Батьки звертаються до педагогів, але тоді, коли вже буває пізно.

Сім'я і школа – потенційні природні партнери у вихованні дітей – часто виявляються реальними супротивниками, а поміж ними в епіцентрі ворожих взаємин і агресивних висловів постає дитина, яка вимушена пристосовуватися, лицемірити, що й призводить до проявів аморальної поведінки.

Попри все, гострота проблеми взаємодії школи та сім'ї в сучасних умовах може бути знята за певних умов. Необхідно, аби суб'єкти взаємодії усвідомили й перетворили реально існуючі зв'язки та на цьому ґрунті вибудували основи культури й професіоналізм, такі необхідні для розв'язання проблем дитини.

Школа завжди прагнула до взаємодії із сім'єю. Це знаходило своє відображення в корекції сімейного виховання, у педагогічній просвіті батьків, у нескінченному “листуванні” з батьками з приводу навчання та поведінки їхніх дітей, у викликах батьків до школи тощо. Контакт з батьками як взаємодія може бути встановлений лише за умови, що обидва суб'єкти усвідомлюють: тільки спільними зусиллями можна створити умови для розвитку та виховання дитини, допомогти їй у набутті необхідного соціального досвіду, тобто за умови соціально-педагогічного партнерства обох виховних інституцій.

Партнерство – особлива форма взаємодії школи й сім'ї при рівній участі кожної інституції у вихованні дитини відповідно до специфіки кожної.

Ми визначаємо *соціально-педагогічне партнерство сім'ї і школи* як детально пророблену й гнучку форму співробітництва, побудовану на чіткому розподілу ролей, відповідальності, співучасті у вихованні та навчанні дітей, які вміщують соціальні й педагогічні аспекти.

Метою соціально-педагогічного партнерства є підвищення ролі кожної соціальної інституції в досягненні спільної мети, забезпечення їх взаємодії. Проблемам сім'ї й сімейного виховання, а також партнерських відносин школи та сім'ї в навчанні й вихованні дітей присвячені наукові та науково-методичні праці українських (Т. Кравченко, Т. Олексієнко, В. Пустовіт, О. Бойко) і російських (Т. Волікова, Т. Гаврілова, І. Гребеніков, Р. Капролова та ін.) дослідників.

**Метою статті** є розкриття сутності соціально-педагогічного партнерства, умов та шляхів його розвитку в досягненні мети виховання дітей.

Визначальна умова взаємодії цих двох суб'єктів – батьків і педагога (класного керівника) – будується на декількох основних принципах та функціях [3].

Принцип згоди забезпечує обопільне розуміння виховної мети й взаємної довіри партнерів при створенні сприятливих умов для життя дитини:

– школа розкриває мету виховання, родина осмислює її, висловлює думку;

- школа повідомляє про свої функції, родина висловлює думку про продуктивність цих функцій;
- школа наділяє обов'язками, родина погоджується створювати необхідні умови;
- школа відкриває психологію любові, родина навчається мистецтва любити дітей.

Принцип поєднання допомагає зберегти гармонійність шкільних і сімейних норм та вимог до дитини:

- школа оповіщає про педагогічні вимоги, родина підтримує ці вимоги;
- школа інформує про хід розвитку дітей, родина повідомляє про проблеми сімейного виховання;
- школа ознайомлює з виховними заходами, родина погоджується сприяти їм;
- школа пред'являє свою роботу, родина вносить корективи в сімейне виховання.

Реалізація цього принципу ґрунтується на всебічному вивченні особистості дитини на основі комплексу педагогічних та психологічних методик.

Принцип співпереживання, спрямований на збереження високого рівня доброзичливості двох партнерів як умови їх взаємодії й поваги один до одного:

- школа виявляє належну увагу батькам, родина дякує і приділяє відповідну увагу;
- школа виховує в дітей любов до родини, а вона засвідчує безумовну повагу до школи;
- школа знайомить з подіями школи, родина виявляє цікавість до життя всіх дітей.

Принцип причетності сприяє домовленості про взаємну турботу й поліпшення життєдіяльності дитини:

- школа інформує про свої потреби, родина надає матеріальну допомогу;
- школа запрошує обговорити проблеми, родина бере участь в обговоренні проблем;
- школа просить про забезпечення дитини, родина забезпечує дитину необхідними засобами.

Принцип спільної діяльності передбачає реальні спільні дії, які сприяють розвитку дитини:

- школа інформує про плани роботи, родина оцінює вплив школи на дітей;
- школа розкриває складні проблеми, родина визначає міру сприяння їхньому вирішенню, родина відгукується на запрошення й бере участь;
- школа повідомляє про необхідність допомоги, родина пропонує допомогу та висуває пропозиції;
- школа організує спільну справу, родина бере участь у ній.

Отже, принципи союзу “школа – родина” збагачують сімейне виховання цивільними, загальними мотивами, об’єднуючи соціальну та персональну сторони життя дитини.

Діагностика виховного потенціалу сім’ї, тобто вивчення її з точки зору виконання своєї виховної функції, визначення умов і факторів, які впливають на розв’язання виховних завдань, є також важливою умовою розвитку соціально-педагогічного партнерства обох соціальних інституцій. До методів діагностики належать такі: документалістики, опосередкованого й прямого вивчення родини, а також спостереження.

Діагностика сім’ї – найважливіша складова роботи класного керівника й школи в цілому з родиною учнів. Вона може бути попередньою, оперативною й підсумковою та допомагає виявити проблемні ситуації в окремих родинах і обрати правильну лінію поведінки педагогів та батьків учнів. Попередня діагностика потребує використання для підготовки: батьківських зборів; тематичних та індивідуальних консультацій; позакласних заходів; поїздок та екскурсій; планування позакласної роботи з колективом учнів; аналізу роботи з класом. Оперативна діагностика необхідна для розв’язання конфліктних ситуацій у родинах під час підготовки до співбесід між школярами, вчителями й учнями. Підсумкову діагностику доцільно проводити наприкінці навчального року за результатами участі класу у святах, конкурсах і фестивалях. Це необхідно для оцінки проведеного заходу через сприйняття всіма присутніми, що дасть змогу вдосконалювати роботу з родиною й учнями. Добре організована підсумкова діагностика роботи школи в цілому й виховної системи школи зокрема допомагає в оперативному розв’язанні питань якісного просування колективу у своєму розвитку, плануванні заходів, ефективність яких не викликає сумнівів [5].

На основі діагностики здійснюється планування та організація роботи з формування педагогічної культури батьків у вихованні дітей як на загальношкільному рівні, так і на рівні класних керівників. Під педагогічною культурою батьків ми розуміємо суму психолого-педагогічних, фізіологічних і правових знань, а також умінь і навичок, набутих у процесі виховання. Шляхами підвищення педагогічної культури є психолого-педагогічна освіта, звернення до джерел народної педагогіки, а також самоосвіта батьків.

Основними формами співпраці класного керівника з батьками та підвищення їх педагогічної культури є масові, серед яких найпоширеніші – загальні батьківські збори. Раціонально такі збори проводити на початку та наприкінці навчального року або як тематичні. До порядку денного зборів на початку навчального року класний керівник вносить такі питання: особливості викладання предметів, зміни в режимі роботи школи, нові можливості вибору дисциплін, можливі освітні маршрути дітей відповідно до їхніх вікових та психологічних характеристик, особливості в поведінці учнів, пріоритети й цінності цього віку тощо.

Цікавою формою можуть стати збори-прецеденти, запропоновані ро-сійськими вчителями (прецедент – від лат. *praecedens* – той, що передує, попередній випадок, що мав місце раніше і є прикладом для подальших випадків). Такі збори проводяться за участю батьків з різних класів і навіть паралелей, на них обговорюються різні проблеми й досвід їх вирішення. Одним з прийомів початку зборів може бути відеозапис або інсценування проблемної ситуації з подальшим обговоренням у групах, висловлювання своїх думок, обмін досвідом [8]. Нетрадиційні форми проведення батьківських зборів, як показує досвід, добре зарекомендували себе. Саме такі збори із задоволенням відвідують батьки, бо на них не розповідатимуть про всіх про недоліки та помилки дитини або про кількість грошей, яку потрібно здати на потреби класу.

Організація групових форм роботи передбачає спілкування батьків тих учнів, які мають схожі особистісні або навчальні проблеми, за участю фахівців (лікарів, психологів, учителів-предметників). Такі зустрічі дають змогу організувати глибоке обговорення однієї проблеми, цікавої тільки цим батькам, з'ясувати, що не тільки в їхній сім'ї є така проблема, дізнатися про досвід тих, хто цю проблему вирішив.

Індивідуальна форма є найактуальнішою формою роботи з батьками в умовах особистісно орієнтованої освіти. Але класний керівник може відчувати певні труднощі, бо не кожний батько або мати допускають можливість повного заглиблення чужої людини в життя сім'ї. Тому важливо пам'ятати такі правила: починати й закінчувати будь-яку розмову з батьками необхідно зі схвалення дитини; не викликати до школи, а запрошувати на зустріч, у разі потреби порадитися з батьками, бо ніхто краще за них не знає, який підхід потрібен їхній дитині. На індивідуальні зустрічі можна запрошувати фахівців (психолога, логопеда, шкільного лікаря).

Важливою умовою ефективного соціально-педагогічного партнерства педагогів і батьків є гармонізація відносин між ними, зокрема характеру спілкування. Ця проблема складна й багатоаспектна. У науковій літературі усталася думка, що педагогічне спілкування організується на основі вмілого використання ряду соціально-педагогічних принципів [4]. Узагальнюючи їх, можна сказати, що в їх основу покладено зацікавлене ставлення, доброзичливість, істинне бажання допомогти з боку учителя, довіра з боку сім'ї, а також інформаційне взаємозбагачення обох інституцій – школи й сім'ї.

Специфічною формою спілкування є діалог, в якому інша людина сприймається як рівний співрозмовник з правом на власну позицію, з притаманною тільки йому системою цінностей, з індивідуальним способом сприйняття світу.

Психологи розглядають діалог як “відкрите спілкування”, оскільки його учасники відкривають один в одного те, що з ними в дійсності відбувається. Учасники діалогу – це партнери у власному розумінні слова, спів-авторства, взаємної підтримки та взаємодопомоги.

Довірливе спілкування між педагогами й батьками встановлюється в тому випадку, якщо останні бачать в учителеві толерантного та терплячого співрозмовника. Терплячий співрозмовник – це людина, що вміє слухати. В арсеналі професійних засобів педагога вміння слухати – одне з найважливіших. Той, хто дійсно вміє слухати, не тільки не перериває співрозмовника, а й не заважає йому висловити все, що в нього на душі. Він уміє його почути. Один з основних принципів особистісно орієнтованого підходу видатного вченого К. Роджерса – “гарне слухання”. Перше, що необхідно для “гарного слухання”, це зосередитися на розмові, сконцентрувати увагу на людині, яка звертається по допомогу. Щоб почути співрозмовника, треба звертати увагу не тільки на його слова, але й на міміку, жести, інтонацію. Почути співрозмовника – означає зрозуміти, що саме він переживає.

Спеціалісти зі спілкування пропонують зм’якшувати в діалозі судження, оцінки та поради введенням слів “мені здається”, “я гадаю”, “думаю, що” тощо.

Головна умова встановлення діалогу учителя й батьків – прийняття та об’єктивна оцінка вчителем їх дитини. Тільки на цій основі виникає довіра до педагогічних порад. Особливо прихильє батьків до вчителя позитивне становлення до їх дитини, вміння знайти в ній щось добре, опора на краще, віра в те, що він може бути і буде кращий – і як учень, і як особистість – “оптимістична гіпотеза”.

Досвід свідчить, що в спілкуванні педагогів і батьків можуть виникати конфліктні ситуації. Конфлікт у педагогіці і психології трактується як розбіжність у поглядах, переконаннях, критеріях оцінювання життєвих явищ, світогляді, ставленні до об’єктів навколишнього середовища. Але водночас конфлікт – джерело розвитку. Вирішений конфлікт сприяє позитивному розвитку, прогресу учня у відносинах у класі та з батьками, самого педагога. А невирішений – збільшує негативні відносини, порушує нормальний освітній процес, руйнує існуючі контакти учителя й учнів, батьків і дітей, стирає позитивні явища в класі та сім’ї. Тому класний керівник повинен володіти теорією діалектичного протиріччя й конфлікту. У цьому йому допоможе педагогічна та психологічна література.

Зробивши аналіз рівня конфліктності своїх відносин з батьками, класний керівник вибирає адекватні способи вирішення конфлікту: зведення незначних, несуттєвих проблем відносин до гумору; компроміс (дії на основі взаємних поступок); перенесення уваги на інші, важливіші об’єкти відносин (з тим, щоб повернутися до невирішених проблем на хвилі доброзичливості, спокою, педагогічного такту); вираження (підкреслене) довіри, піклування, прихильності, любові до дитини й батьків; тимчасова відмова від своїх потреб; вміння поставити себе на місце протилежної сторони, прийняти на основі цього правильне рішення й побудувати логіку дій.

Аналіз причин виникнення конфліктних відносин, а також способів виходу з конфліктів з урахуванням конкретних необхідних умов допомагає класному керівнику управляти ситуацією виникнення, розвитку й вирі-

шення конфлікту, зробивши його джерелом розвитку відносин з батьками, засобом підвищення ефективності всього освітнього процесу.

**Висновки.** Отже, сім'я та школа – природні партнери у вихованні дітей. Визначальними умовами ефективної взаємодії цих двох суб'єктів є: побудова відносин на декількох основних принципах і функціях кожної інституції; діагностика виховного потенціалу сім'ї учнів як основа надання школою їй педагогічної підтримки. Метою цієї діяльності є формування й розвиток педагогічної культури батьків. Важливою умовою соціально-педагогічного партнерства педагогів і батьків є гармонізація відносин між ними, зокрема характеру спілкування, культури вирішення питань у конфліктних ситуаціях.

### **Література**

1. Бойко О.П. Партнерство школи, сім'ї та органів самоорганізації населення у справі соціалізації молоді / О.П. Бойко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 2.
2. Голубенко М.К. Школа та батьки. Навчаємо співпраці / М.К. Голубенко. – К. : Шкільний світ, 2009.
3. Гликман И. Школьный учитель и родители учеников: на чем строится их взаимодействие / И. Гликман // Директор школы. – 2004. – № 9.
4. Десятов Т.М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом / Т.М. Десятов, О.М. Коберник, Б.Л. Тевлін, Ю.М. Чепурна. – Х. : Основа, 2003.
5. Зиятова М. Диагностика взаимодействия семьи и школы / М. Зиятова, В. Ларина // Директор школы. – 2006. – № 6.
6. Кравченко Т. Взаємодія сім'ї і школи : принципи реалізації / Т. Кравченко // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – № 1.
7. Постовий В. Сім'я і сімейне виховання. Концепція / В. Постовий // Рідна школа. – 1996. – № 11–12.
8. Рибальченко І.М. Взаємодія з батьками / І.М. Рибальченко. – Х. : Основа, 2007.
9. Сімейний кодекс України, прийнятий 10 січня 2002 р. – К. : Істина, 2002.
10. Сухомлинський В.А. Батьківська педагогіка / В.А. Сухомлинський. – К., 1978.

ЄРМАК Ю.І.

## **ПРОФЕСІЙНЕ САМОПІЗНАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Професійне становлення майбутнього вчителя відбувається у вищому педагогічному навчальному закладі, коли в нього формується ставлення до себе, до дітей, до професії вчителя. Успішність професійного становлення студентів залежить від того, який сенс має для них професія вчителя, яким чином розкриваються й реалізуються їх потенційні сили в навчально-

виховному процесі. Якщо майбутні вчителі активно й систематично займаються професійним самопізнанням, тобто пізнають себе як суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності, це сприяє їх акмеологічному зростанню, набуттю педагогічного професіоналізму.

Питання самопізнання особистості вивчаються в психології (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, А. Спіркін, І. Чеснокова, Е. Шорохова). Існують дослідження, що стосуються конкретно-практичних аспектів цієї проблеми (М. Боришевський, В. Козієв, І. Кон, В. Столін). Як свідчить аналіз наукових праць, професійне самопізнання визнається особистісним механізмом становлення вчителя, невід'ємним складником саморозвитку й самореалізації майбутніх учителів (О. Боброва, С. Васьковська, А. Захаров, А. Кан-Калик, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Мешко, Н. Нікандров, В. Саврасов, В. Якунін) [1; 2]. У цілому виконані роботи стосовно вирішення проблеми професійного самопізнання вчителя Н. Рукавішнікова поділяє на такі, що присвячені: вивченню гностичного компонента педагогічної діяльності, розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей і здібності до самопізнання; вивченню змісту професійного самопізнання як складової самосвідомості вчителя; дослідженню оцінки й самооцінки професійно важливих аспектів діяльності в процесі професійного самовизначення [4]. Проте ще недостатньо розкриті практичні аспекти здійснення професійного самопізнання майбутніх учителів у фаховій підготовці.

**Мета статті** – розкрити суть професійного самопізнання майбутнього вчителя з позиції практичного його здійснення в процесі фахової підготовки.

У межах дослідження професійне самопізнання майбутнього вчителя розглядаємо через категорію *самосвідомості*, оскільки підвищення результативності у ВНЗ, перш за все, залежить від усвідомленого ставлення студентів до навчання. Самосвідомість, як опосередковане пізнання своїх потенційних сил, допомагає молоді виробити ціннісно-емоційне ставлення до себе, орієнтувати власне “Я” на саморозвиток ще в студентські роки. У всіх психологічних теоретичних положеннях, що подають структуру самосвідомості, самопізнання включається в самосвідомість, що забезпечує її зміст і динаміку. Професійна самосвідомість педагога є особистісним механізмом, що відіграє активну регулювальну роль у діяльності вчителя, за допомогою якого стає можливим активний саморозвиток, свідоме вдосконалення особистісно-професійних якостей, формування педагогічної майстерності й професіоналізму.

Уперше проблема професійного самопізнання педагога знайшла відображення в працях І. Метельського, який довів, що система знань і вмінь, набута педагогом у процесі пізнання особистості учня й самопізнання, є однією з найважливіших умов творчого вирішення педагогічних завдань і передумовою вдосконалення педагога як суб'єкта професійної діяльності [4].



Ознаками професійного самопізнання студентів є: відбиття у свідомості потреби в розкритті особистісно-професійних якостей у фаховій підготовці; наповнення самосвідомості змістом, що пов'язує молоду людину з іншими людьми, з культурою й суспільством у цілому; ставлення до себе як до професіонала. Існує думка, що професійне самопізнання майбутніх фахівців базується на самоаналізі, самооцінці, самопрогнозуванні, самопроектуванні (Л. Лесохіна, Т. Щадринова).

Частіше за все вчені самопізнання називають процесом, що “відбувається всередині реального спілкування й завдяки” (В. Столін), й означає “пізнання себе як суб'єкта діяльності й спілкування, побудову та корекцію образу “Я”, наповнення змістом самосвідомості особистості” (О. Боброва).

У сфері професійної праці самопізнання відіграє регулятивну роль. Професійне самопізнання акумулює не тільки розуміння й прийняття умов та вимог конкретної діяльності, певного зразка професійної поведінки й відносин, але також пізнання та осмислення своєї ролі, завдань і можливостей у вибраній сфері соціальних відносин. Воно засноване на процесі пізнання особистістю себе як суб'єкта діяльності, результативну сторону якого становлять професійні аспекти образу “Я” – професійної самосвідомості.

На думку Н. Кузьміної, характерним для викладачів високого рівня продуктивності є неперервне самопізнання, засноване на гармонійному поєднанні всіх компонентів досвіду, пізнанні інших людей і самого себе (висока аутопсихологічна компетентність). Їм властиві найбільш адекватна самооцінка, особлива чутливість до переваг і недоліків власної особистості та діяльності, уміння зрозуміти причини своїх творчих успіхів і невдач, уміння аналізувати й узагальнювати результати власної професійної діяльності, порівнювати її з роботою інших учителів. Високопродуктивні педагоги завдяки вмільому діагностуванню своїх професійних можливостей успішно регулюють педагогічні дії, а у вирішенні навчально-виховних завдань досягають високого рівня – моделюють не тільки систему знань, але й формують у них необхідні ціннісні орієнтації і властивості особистості [2; 4].

Маловивченими є питання стосовно перешкод, бар'єрів професійного самопізнання, шляхів їх подолання. Як відомо, існує багато причин, з яких учителів важко пізнавати власний потенціал. Так, роздратованість негативно впливає на професійне самопізнання вчителя. О. Дубровський радить учителів оволодівати вміннями відволікатися від турбот на певний час, щоб позбутися роздратованості. Не можна передавати свого негативного настрою іншим людям. Іноді потрібно й поступитися. Це допоможе подивитися на себе з боку інших людей, прислухатися до їх критичних зауважень. У пізнанні себе головним є адекватне сприйняття власної поведінки, результатів діяльності. “Привчайте себе до паузи перед можливим спалахом гніву. А під час цієї паузи намагайтесь осмислити ситуацію. Тоді ви встигнете дійти висновку, що гнів не дасть полегшення, а лише спричи-

нить нові неприємності. Найкраще, якщо вам вдасться розрядитися не гнівними словами, а фізичною роботою чи вправами. Здорова фізична втома поглине ваш гнів” [3, с. 69].

Професійне самопізнання є необхідною передумовою самовиховання, професійної самоосвіти, професійного зростання вчителя. На думку С. Єлканова, програма самовиховання майбутнього вчителя повинна містити всі основні вимоги до педагогічної професії до його особистості, до того, що становить у ній загальне, особливе й індивідуально неповторне. Він виокремлює основні риси особистості, які потребують самовиховання, а саме: соціальні та загальноособистісні риси вчителя (ідейність, громадянськість, моральність, педагогічна спрямованість, педагогічні переконання, естетичні риси); професійно-педагогічні риси (теоретична й методична підготовленість зі спеціальності, психолого-педагогічна підготовленість до професійної діяльності, розвиток практичних педагогічних умінь та здібностей); індивідуальні риси (особливості пізнавальних процесів та їхня педагогічна спрямованість: педагогічна спостережливість, мислення, пам'ять, емоційна чутливість, вольові риси, особливості темпераменту, стан здоров'я) [3, с. 142].

Отже, розглядаючи професійне самопізнання майбутнього вчителя як здібність та як пізнавальний процес, слід зауважити на необхідності його виховання. У фаховій підготовці, як на наш погляд, ще недостатньо студентами використовуються прийоми, способи професійного самопізнання, а саме: самоспостереження, педагогічний аналіз, педагогічна рефлексія, професійна оцінка, самопрогнозування, самопроєктування й самоконтроль.

Самоспостереження – уміння педагога подивитися на себе, свої дії і відносини з боку. Періодично фіксуючи увагу на своєму стані, педагог починає краще розуміти, чого можна чекати від себе в тій або іншій ситуації. Самоспостереження надає педагогові цінну інформацію про самого себе, яка є прихованою від оточення. Самоспостереження – це не самоспоглядання. Воно передбачає роботу пам'яті та думки, фіксацію й аналіз вчинків за певний проміжок часу. Зміст мають не факти самі по собі, а те, вираженням яких думок, почуттів, ставлень та рис особистості вони є.

Із самоспостереженням тісно пов'язана увага педагога як до себе, так і до дітей. Важливу роль у праці вчителя, як відзначає Ф. Гоноболін, відіграє увага самого вчителя. А його уважність як риса особистості є моральною рисою, що виявляється в чутливому ставленні до дітей, в урахуванні їхніх індивідуальних і вікових особливостей. Учитель, котрий уважно ставиться до себе, може зосереджуватися на роботі своїх учнів, стежити за їх поведінкою, психічним станом, ставленням до уроку, уважністю, розумінням, результатами праці. І тому увага вчителя багатопланова, а вміння нею володіти є мистецтвом, що потребує відповідних знань і практичного досвіду. Від уваги значною мірою залежить інтуїція, якою має оволодівати майбутній учитель. Неорганізованість, відсутність витримки та спокою, невміння зосереджуватися на роботі й розподіляти свою увагу, відсутність

контакту з дітьми, роздратований стан заважають учителям мобілізувати на уроці увагу і свою, й учнів [3, с. 249–251].

Педагогічний самоаналіз дає змогу розкрити причинно-наслідкові зв'язки своїх успіхів і невдач у педагогічній діяльності. Самоаналіз – це спосіб, що потребує критичної оцінки фактів, співвіднесення їх з певними цінностями. Якщо самоспостереження – процес простеження за тим, що відбувається, то самоаналіз – процес оцінки, чому саме так сталося, через які риси самої особистості, що вимагає діапазону соціального погляду. Від того, у якому напрямі розвивається самоаналіз, яка глибина осмислення себе як професіонала, залежить і розвиток творчих потенцій особистості, професійне зростання й особистісне вдосконалення. Така внутрішня робота розвиває аналітичне мислення, забезпечує своєчасне внесення корективів у професійно-рольову поведінку вчителя.

Педагогічна рефлексія – спрямованість свідомості вчителя на самого себе, урахування уявлень учнів про його діяльність і про те, як учитель розуміє діяльність учня. Це здатність учителя подумки уявити собі сформовану в учня картину ситуації й на цій основі уточнити уявлення про себе. В основі рефлексії лежить самокорекція, без якої неможливою є педагогічна діяльність. Оцінюючи дії з погляду практичної діяльності, учитель постійно виправляє себе.

За допомогою професійної самооцінки координуються можливості, внутрішні психічні резерви особистості з метою та засобами діяльності. Основна функція професійної самооцінки педагога – регуляція його професійної поведінки. Чим критичніше педагог ставиться до себе, тим більш зрілим є його професійне самопізнання. І навпаки, чим глибше розвинене самопізнання педагога на рівні його підготовки до діяльності, тим більш критичною є його самооцінка в процесі виконання діяльності. Самооцінка як інструмент самовдосконалення є важливим чинником підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця. Тому так важливо займатися розвитком самопізнання, формуванням адекватної самооцінки педагога ще на етапі його професійного навчання у ВНЗ.

Самопрогнозування є також спробою уявити себе в певній ситуації діяльності. Це вміння педагога контролювати, оцінювати, виправляти, долати самого себе – показник вищої моральної зрілості й культури, подібно до того, як вища культура мислення виявляється в умінні полемізувати із самим собою. За допомогою самоконтролю здійснюється регулярна фіксація та звірення фактичної поведінки, відносин, діяльності педагога з тим, що намічено. Ефективність самоконтролю підвищується, коли він доповнюється самозвітом у процесі практичної діяльності й самовихованням. Звітувати про свої вчинки – це означає вносити корективи у власну поведінку, стабілізувати її в потрібному напрямі й цим самим робити свою особистість об'єктом своєї свідомості.

На основі аналізу фактів власного життя та завдяки логічним доказам студент може виробити свідому установку – серйозно взятися за свій розвиток. Завдяки самопереконуванню можна перебудувати самосвідомість у

ставленні до різних явищ життя і внаслідок цього – власну поведінку. Як вважає С. Єлканов, самопереконавання потребує активної, а іноді й нелегкої розумової роботи, своєрідної дискусії із самим собою. Висуваючи докази та контрдокази, зважуючи “за” і “проти”, людина встановлює істину та приймає її як керівну ідею у своєму житті й діяльності. Без сумніву, для самопереконавання студент має володіти належною інформацією про те, в чому хоче себе переконати, цілком реальними здібностями аналізувати, порівнювати, узагальнювати [3, с. 143].

Одним з важливих прийомів професійного самопізнання є самовипробовування, яке можна здійснити, беручи участь у студентській роботі, у спілкуванні з товаришами в колективі та в інших ситуаціях. Для випробовування професійних знань і вмінь найкраще використовувати можливості різних форм педагогічної практики. Педагогічна практика допомагає студентам виявити рівень їх знань, педагогічних здібностей, культури, тобто якомога найбільше пізнати професійно-педагогічний потенціал.

**Висновки.** Суть поняття “професійне самопізнання майбутнього вчителя” розкривається через самосвідомість, суттєві ознаки, які є структурними одиницями поняття, а також завдяки функціям, що сприяють розкриттю потенційних сил. Продуктивному самопізнанню власних особистісно-професійних здібностей заважають перешкоди, до яких належить, наприклад, роздратованість учителя. Використання прийомів професійного самопізнання позитивно впливає на процес фахової підготовки студентів. Перспективним напрямом подальшого дослідження є виявлення педагогічних умов професійного самопізнання майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки.

### **Література**

1. Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самопознания будущего учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / С.В. Васьковская. – К., 1987. – 17 с.

2. Мешко О. Професійне самопізнання майбутнього вчителя як умова становлення його педагогічної позиції / О. Мешко // Психологічні науки. – 2010. – № 54. – С. 235–239.

3. 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. – С. 249–251.

4. Рукавишникова Н.Г. Профессиональное самопознание студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / Н.Г. Рукавишникова. – М., 2003. – 21 с.

## ВПЛИВ ФАКТОРІВ ТА МЕТОДІВ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Проблема формування творчих умінь належить до низки “вічних” проблем філософсько-педагогічної та психолого-педагогічної думки. Психолого-педагогічний аспект проблеми творчості пов’язаний з виявленням і формуванням творчих умінь особистості, розробкою змісту, засобів та умов організації й здійснення творчої діяльності. Відмінність педагогічного аспекту поняття творчих умінь від філософського стосується поняття новизни та суспільного значення результатів творчої діяльності.

Слід зазначити, що проблема формування творчих умінь особистості була, є і ще тривалий час залишатиметься дискусійною. Теорія, згідно з якою здатність творити зазнає педагогічного впливу, є досить новою, оскільки з часів Платона вважалося, що творчий акт є “ненормальним, несказаним і неприродним”. Три перелічені якості були підхоплені згодом і розвинуті три теорії: неврастенії, геніальності й віри в надприродне. Згідно з першою теорією, творча особистість є божевільною. Згідно з другою, творчість – це атрибут поведінки нормальної людини, але людини не звичайної, а геніальної. Третя теорія відводить людині роль представника космічних сил, світового розуму.

Як бачимо, жодна з перелічених теорій практично не залишає місця педагогічним засобам впливу на формування творчих умінь індивідуума.

Ідея формування творчих умінь особистості має далеке історичне минуле. Суспільна практика свідчить, що творчі вміння людини формуються спонтанно впродовж її життя. Проте спонтанне формування творчих умінь особистості не забезпечує тих вимог, які висуваються сучасними умовами до рівня розумового розвитку індивідумів. Отже, творчості, наскільки це можливо, потрібно вчити. Проте декларовані наміри щодо формування творчих умінь студентів не завжди реалізуються практично.

Сьогодні питання щодо формування творчих умінь студентів у теорії і практиці навчання постає особливо гостро, оскільки дослідження останнього часу виявили в студентів значно більше, ніж передбачалося раніше, можливостей засвоювати як у звичній, так і в нестандартній ситуації.

**Мета статті** – проаналізувати існуючі класифікації факторів і методів та виявити їх вплив на процес формування творчих умінь студентів.

Аналіз науково-педагогічної літератури [1; 3; 5] переконує в тому, що проблема формування творчих умінь у процесі навчання потребує значної уваги. Це, насамперед, стосується вдосконалення змісту, форм і методів навчання. У сучасних умовах, коли від компетентності та ініціативи спеціаліста, його вміння організувати практичну діяльність залежить успіх справи, актуалізується завдання підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які здатні творчо мислити, самостійно приймати правильні рішення.

Складність проблеми формування творчих умінь особистості зумовлена наявністю великої кількості різнопланових факторів, що визначають

як природу, так і прояв творчих умінь. Узагалі ці всі фактори можна об'єднати в три найбільш загальні групи. Перша містить у собі природні задатки та індивідуальні особливості, визначаючи формування творчої особистості. До другої групи належать усі форми впливу соціального середовища на формування та прояв творчих умінь. Нарешті, третя група – залежність формування креативності від характеру та структури діяльності.

На основі аналізу праць науковців [2; 5] виділяємо такі фактори, які впливають на процес формування творчих умінь: біогенетичні (пов'язані з роботою мозку); психологічні (пов'язані з творчим кліматом, механізмом мислення, інтелектом, емоційною будовою особистості, індивідуальністю та спрямованістю натхнення, особистістю в цілому); зацікавленість оточення у творчому розвитку студента (умови домашнього виховання, атмосфера спонукань); мистецтво керівництва в системі навчання; мотивація студента для досягнення успіху; навчально-ігрова діяльність. Вивчення та аналіз названих факторів у їх взаємодії відкриває можливість визначити методи цілеспрямованого формування творчих умінь.

Так, важливим у процесі формування та розвитку творчих умінь є використання логічних методів інтелектуально-ігрової діяльності. Як відомо, в основі цієї діяльності людини лежить здатність переносити способи розв'язання тих чи інших інтелектуально-ігрових завдань на умови проблемної ситуації, що постала перед нею. Таке перенесення, безумовно, є можливим за умови, коли розв'язані в минулому й нове інтелектуально-ігрове завдання є аналогічними.

Застосування методу аналогії пов'язане з використанням асоціацій. Такий підхід до вивчення та аналізу інтелектуально-ігрових завдань, можливість розглянути їх під різними кутами зору сприяє глибшому розумінню та засвоєнню знань і вмінь. Аналогія як форма зв'язку між різними інтелектуально-ігровими завданнями єднає їх не за формою, а за змістом. За допомогою використання аналогії студенти навчаються розрізняти суттєві та несуттєві зв'язки, розуміють характер і значущість зв'язків між знаннями, з'ясовують механізм їх становлення та прояву, розуміють способи отримання й застосування знань [6]. Тому з метою формування творчих умінь особистості її навчання інтелектуальній грі має будуватися таким чином, щоб засвоювалась не форма, а зміст.

Для формування творчого вміння студент повинен уміти проаналізувати інтелектуально-ігрове завдання (розглянути різні підходи до його вирішення) та вибрати один вірний варіант її вирішення. За допомогою аналізу формується абстрактне мислення лише тоді, коли аналіз дає достатній матеріал для поєднання. Тому в процесі інтелектуально-ігрової діяльності синтезування необхідно поєднувати з ґрунтовним аналізом, оскільки знання тільки тоді має завершений характер, коли в ньому поєднуються й узагальнюються певні елементи.

У процесі інтелектуально-ігрової діяльності індукція не тільки розвиває мислення, а й допомагає набувати знання, особливо при поєднанні індуктивного та аналітичного методів. Провідною метою використання ін-

дуктивного способу інтелектуальної гри є формування в студентів уявлення про основні закономірності, умови, особливості цієї гри. Творча індукція дає можливість встановити нове загальне міркування, якого не було у вихідній думці, ретельно вивчаючи причинний зв'язок між різними інтелектуально-ігровими завданнями та їх елементами. Це поєднує процеси індукції та інтеграції, адже найсуттєвішим результатом інтегративних процесів є формування системи, в якій виникають якісно нові, не властиві її окремим елементам ознаки.

Формуванню творчих умінь майбутніх учителів сприяє впровадження відкритих методів, що передбачають дискусії, оригінальні експерименти, студентські проекти тощо. Дбаючи про формування творчих умінь студентів, маємо вчити їх не тільки того, де можна знайти відповідь на поставлені запитання. Встановлено, що формуванню творчих умінь майбутніх викладачів позитивно сприяють відкриті запитання, які передбачають декілька варіантів відповіді [1].

Дедуктивний метод привчає до послідовності й систематичності думки, розвиває формальне мислення. Особливо значною є його роль у систематизації ігрового матеріалу. Дедуктивний метод доцільно застосовувати при закріпленні та перевірці інтелектуальних умінь.

Проблемний метод є особливо ефективним для формування творчих умінь. Під час використання проблемних методів педагог ставить перед студентами інтелектуально-ігрове завдання й показує його розв'язання. Під час організації інтелектуально-ігрової діяльності необхідно дотримуватися умови, щоб перед студентом розкривався доступний для нього процес пізнання. Поступ до цього розв'язання відбувається у виявленні суперечностей, показується логіка процесу й хід розв'язання поставленого інтелектуально-ігрового завдання.

Дослідницький метод формує та розвиває загальні творчі вміння в процесі цілісного вирішення інтелектуально-ігрового завдання або системи інтелектуально-ігрових завдань. Такі завдання повинні становити певну систему й розташовуватися за ступенем зростання складності [5].

Використання вказаних методів з метою формування творчих умінь майбутнього вчителя передбачає дотримання певних вимог:

1. Уважне й чуйне ставлення до всіх проявів творчої активності студентів. Як показали дослідження науковців [4, 6], позиція педагогів стосовно творчих студентів виявилася фактично в цілому негативною. Коли запропонували педагогам написати імена студентів, яких вони бажали б бачити в аудиторії, то вони головним чином перелічували відзначених високорозвиненим інтелектом, а не креативністю. Автори пояснюють це тим, що творчі студенти часто показують “перевагу над педагогом” і від них “завжди невідомо чого можна чекати”, тоді як студенти-інтелектуали завжди виправдовують очікування педагогів, адекватно виконуючи їхні вимоги. Тому творчі студенти часто опиняються в становищі “небажаних” і “не схвалених” учнів. Педагогам потрібно змінити свою позицію стосовно творчих студентів, створити для них сприятливу атмосферу, “теплий клі-

мат”, що сприяв би розвитку їхніх умінь. Таким чином, створення сприятливого клімату для студентів, що творчо мислять, повинно привести до зміни соціального статусу самого студента, з одного боку, а з іншого – підвищити престиж творчого мислення, що, у свою чергу, повинно впливати на формування творчих умінь.

2. Врахування індивідуальних особливостей студентів. Найповніше характер спільної діяльності викладача та студента виявляються у формуванні й розвитку професійних умінь, потреб, мотивів у процесі навчання [4].

3. Зміна внутрішнього настрою стосовно кожного студента: необхідно бачити потенційні творчі вміння в кожному зі студентів.

4. Вміння бачити творчі прояви студентів не тільки на заняттях, а й в іншій діяльності. Творчі вміння найчастіше розкриваються саме в тій діяльності, до якої в студента є спеціальні здібності. Заохочення проявів спеціальних здібностей студентів може сприяти формуванню в них індивідуального стилю діяльності, що характеризується самостійністю та креативністю.

5. Формування достатньо високої самооцінки в майбутніх учителів, що стимулювала б їх до діяльності. Для цього оцінка творчих досягнень студентів не повинна ґрунтуватися на загальних позиціях, загальноприйнятих стандартах: педагог повинен особливо відзначати індивідуальні досягнення студентів. Важливо, щоб педагог підготовлював ґрунт для досягнення успіху, для позитивної самосвідомості студентів: оцінка повинна бути при цьому максимально об’єктивною та “включати мету майбутнього навчання”. Форма ж заохочення при цьому повинна бути дуже гнучкою: якщо заохочення може стати звичним, то його треба припинити.

6. Самовиховання педагогом своєї креативності. Педагог сам повинен постійно дорлати в собі силу інерції, шаблону, формальності у викладанні. Він повинен прагнути порівнювати свою роботу з роботою дослідника, увага якого спрямована на вивчення об’єкта діяльності, тобто на студентів, на пошук найбільш оптимальних та завжди нових шляхів до формування творчих потенціалів студентів. Це завдання постає перед педагогом поряд із завданням вироблення в студентів визначених умінь, навичок, повідомлення їм суми знань. Щоб формувати творчі вміння студентів, педагог сам повинен бути творчим [3, с. 10–11].

7. Для успішного формування творчих умінь майбутніх учителів необхідно впровадження в навчальну практику гуманістичного принципу організації освіти, коли в центрі навчально-виховного процесу знаходиться особистість студента з її потребами, інтересами й можливостями, а функцією педагога є не допустити згубної дії зовнішніх чинників на формування творчих умінь студентів, стимулювати розвиток творчих умінь. Формування творчих умінь студентів сприяє реалізації одного з провідних аспектів гуманістичного принципу організації освіти – створення умов для отримання індивідумом дійсної свободи [2].



**Висновки.** Від схарактеризованих факторів, методів та вимог до їх використання залежить ефективність процесу професійної підготовки майбутніх педагогів, який впливає на формування та розвиток творчих умінь студентів – майбутніх учителів.

### **Література**

1. Вульфів Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках / Б.З. Вульфів, В.Д. Іванов. – М. : Педагогика, 1997. – 288 с.
2. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Ермолаєва-Томина Л. Проблемы развития творческих способностей детей / Л. Ермолаєва-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 166–176.
4. Нечепоренко Л.С. Педагогика личности / Л.С. Нечепоренко. – Харьков : ХГУ, 1992. – 10 с.
5. Основы ВУЗовской педагогики / [под ред. Н.В. Кузьминой]. – Л. : ЛГУ, 1972. – 293 с.
6. Скаткин М.Н. Методы и методология психолого-педагогического исследования / М.Н. Скаткин. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

ЖИДКИХ Т.М.

## **ДЕЯКІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ КОМПЛЕКСІВ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

В умовах демократизації суспільства, переходу до ринкових відносин відбувається реформування вищої освіти, її структурна перебудова. Цей процес здійснюється шляхом розв'язання стратегічних завдань реформування вищої освіти, які були визначені Законом України “Про освіту” [6], Законом України “Про вищу освіту” [5], Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття) [4], Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті [7] та іншими документами.

У Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) було визнано, що головними стратегічними завданнями реформування вищої освіти має бути перехід до гнучкої ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі ВНЗ, “яка за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами навчальних закладів, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожного регіону і держави в цілому” [4].

Законом України “Про вищу освіту” встановлена система освітньо-кваліфікаційних рівнів, яка передбачає “підготовку за напрямками і спеціальностями фахівців всіх освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів за відповідними освітньо-професійними програмами ступенево або неперервно залежно від вимог до рівня оволодіння певною сукупністю умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності” [5].

Ступеневість вищої освіти полягає в здобутті різних освітньо-кваліфікаційних рівнів на відповідних етапах (ступенях) вищої освіти. Ви-

ходячи зі структури вищої освіти, її перший ступінь передбачає здобуття кваліфікації “молодший спеціаліст” (неповна вища освіта), другий – кваліфікації “бакалавр” (базова вища освіта), третій – кваліфікації “спеціаліст”, “магістр” (повна вища освіта) [2, с. 5].

Раніше, за так званою радянською системою освіти, існувало чітке розмежування загальної середньої, професійно-технічної, середньої спеціальної і вищої освіти. Нині вищі навчальні заклади розподілені на чотири рівні й достатньо помітного виокремлення немає. Вищими навчальними закладами є технікум, училище (I рівень акредитації), коледж (I, II рівні акредитації), інститут (III рівень акредитації), академія, університет (III–IV рівні акредитації). Спостерігається зростання впливу ринку на сферу освіти, що зумовлює інтеграцію вищої й середньої спеціальної освіти, все більш глибоке усвідомлення кожного освітнього рівня як органічної частини системи неперервної освіти [10].

Серед найактуальніших завдань реформування вищої освіти – створення навчальних комплексів, що поєднують вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації, реалізують програми різного рівня, забезпечують продуктивну взаємодію навчальних закладів.

Вивчення стану наукової розробки означеної педагогічної проблеми свідчить, що на законодавчому рівні унормовано права та способи угодницької співпраці вищих навчальних закладів I–II і III–IV рівнів акредитації, ученими визначено витоки становлення й розвитку навчальних комплексів в Україні (Л. Вовк, О. Горбань, Н. Денисова, Л. Іванова, В. Луговий, В. Майборода, М. Наказний та ін.), розкрито специфіку функціонування різних типів вищих навчальних закладів у системі неперервної освіти (В. Алфімов, Л. Герасіна, Ю. Киричков, Л. Коханова, В. Липинський, С. Сисоєва, О. Тимчук),

Одним зі стратегічних напрямів реформування вітчизняної системи вищої освіти є структурна перебудова освітнього простору, глибока, як формальна, так і змістовна інтеграція різних типів вищих навчальних закладів. При цьому питання, пов’язані з диференціацією й інтеграцією вищих навчальних закладів за рівнями освіти, належать до пріоритетних, і їх вирішення здійснюється через створення навчальних комплексів як сучасних форм інтеграції навчальних закладів. Необхідність такого кроку в процесі модернізації системи вищої освіти абсолютно очевидна, тим більше слід визнати, що хоча ідея створення навчальних комплексів дозріла вже давно й спирається на численний досвід спільної діяльності різних типів навчальних закладів, тільки останніми роками вона набула в нашій країні свого пріоритетного напрямку.

**Метою статті** є розглянути процеси впровадження ступеневої вищої освіти шляхом створення навчальних комплексів.

Впровадження ступеневої підготовки визначалось принциповою основою реформи вищої освіти й пов’язувалось із залученням до європейської системи, підвищенням якості та гнучкості підготовки в умовах ринкових відносин.

Як стверджує М. Степко, впровадження ступеневої структури вищої школи дає змогу вирішити ряд проблем:

- задовольнити потреби й можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей, здобутті високої кваліфікації, яка дасть змогу бути конкурентоспроможним на ринку праці;
- відповідність змісту й рівня підготовки фахівця потребам галузей господарства країни;
- усунення дублювання програм у різних ланках вищої освіти й зменшення на цій основі загального терміну навчання відповідно до рівня кваліфікації фахівця тощо [9, с. 29].

Для відпрацювання технології організації ступеневої підготовки в 1991 р. був розпочатий експеримент у Вінницькому та Одеському політехнічних, Алчевському гірничо-металургійному інститутах, окремих факультетах Київського політехнічного інституту та ін. Найбільш ефективно ступенева підготовка здійснювалась у навчальних комплексах, перший з яких виник у 1989 р. на базі Харківського автомобільно-дорожнього інституту та технікумів відповідного профілю [11, с. 37]. До кінця 1991 р. було створено більше ніж 50 комплексів, куди входило 238 об'єднань, у тому числі на базі НАН. Особливо ефективно вони діяли в Харківському, Одеському, Київському політехнічному, Севастопольському приладобудівному, Харківському інженерно-будівному інститутах. Навчальні комплекси, об'єднуючи середню, професійно-технічну й вищу освіту, створюючи наступність у навчанні, вдосконалювали відбір студентів, використовували виробничі бази, сприяли практичному курсовому, дипломному проектуванню, навчально-методичному забезпеченню навчального процесу тощо.

Перший аналіз апробації ступеневої системи освіти показав, що органічному втіленню ступеневої підготовки заважає її некритичне запозичення із західної системи, невідпрацьованість і неадаптованість до українських реалій. Це посилювало нерівномірність якості різних рівнів і ступенів освіти, ускладнювало їх сприйняття населенням, викликало спротив певної частини освітян.

У жовтні 1992 р. колегія Міністерства освіти вказала на термінову необхідність розробки нормативної й організаційно-розпорядчої документації, посилення інтеграційних зв'язків між навчальними закладами різних рівнів акредитації, створення навчальних структур нового типу. У рішенні колегії відзначалось, що при переході до ступеневої підготовки спеціалістів суттєвих змін потребує зміст освіти відповідно до певного рівня. Для вирішення цих питань були створені творчі колективи для розробки нормативної й організаційно-розпорядчої документації, змісту освіти, навчальних програм, навчально-методичної літератури для забезпечення навчального процесу в умовах ступеневої вищої освіти [12, с. 26–29].

Наказом Міністерства освіти і науки України від 19 січня 1994 р. було упроваджено “Положення про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекси”, у якому визначено, що “навчальний та навчально-науково-

виробничий комплекс є добровільне об'єднання державних, недержавних навчально-виховних закладів, заснованих на різних формах власності” [8].

Положення про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекси визначило порядок створення навчальних і навчально-науково-виробничих комплексів, організацію навчально-виховної роботи та формування змісту освіти в системі ступеневої підготовки кадрів, повноваження членів комплексу, а саме: координування спільної діяльності навчально-виховних закладів, підприємств, організацій та установ з реалізації Закону України “Про освіту”; впровадження системи ступеневої підготовки фахівців за наскрізними навчальними планами та програмами; визначення переліку напрямів підвищення кваліфікації викладачів навчальних закладів та працівників підприємств; включення до складу комплексу інших навчально-виховних закладів та підприємств; формування змісту неперервної підготовки фахівців відповідно до Державних стандартів освіти; розроблення робочих навчальних планів і програм дисциплін для всіх ступенів підготовки фахівців; проведення спільної науково-дослідної роботи, апробацію та використання результатів наукових досліджень, підготовку наукових кадрів, розробку навчально-методичного забезпечення тощо; здійснення кадрового забезпечення виконання Державних програм; вступ до кооперації з іншими установами для розв’язання завдань, що мають загальний інтерес, створення і вступ до асоціацій навчальних закладів спорідненого профілю, в тому числі із закордонними навчальними закладами; залучення викладачів базового вищого навчального закладу III і IV рівнів акредитації для проведення занять, участі у роботі Державних кваліфікаційних і екзаменаційних комісій навчально-виховних закладів I–II рівнів акредитації на умовах договорів; здійснення підготовки фахівців наступного рівня з-поміж випускників навчально-виховних закладів, що входять до складу комплексу.

Також у цьому Положенні визначено вимоги до єдиного підходу у формуванні змісту освіти в системі ступеневої підготовки фахівців, оформленні науково-методичної документації та ефективного використання навчально-лабораторної бази, а саме: організацію творчих колективів викладачів для підготовки підручників, навчальних посібників та іншої навчально-методичної літератури для споріднених спеціальностей; координацію планомірного оснащення навчально-лабораторної бази навчальних закладів сучасним устаткуванням, засобами оргтехніки, оснащення аудиторій та лабораторій; налагодження зв’язків з підприємствами, організаціями, установами з метою спонсорської безкоштовної передачі навчально-виховним закладам сучасного устаткування, приладів, матеріалів, приміщень, транспортних засобів тощо; на підставі двосторонніх угод у межах комплексу надання можливості користування бібліотечними фондами, технікою для тиражування навчально-методичних матеріалів.

Ініціативне заохочення до створення навчальних та навчально-науково-виробничих комплексів у системі неперервної багаторівневої вищої освіти початково передбачало подолання проблем, що гальмували загальний роз-

виток освітніх процесів в Україні в цілому: незбалансованість за рівнями й напрямками підготовки спеціалістів; низький загальний рівень освіти населення; відсутність правової, нормативної бази договірної підготовки фахівців [1].

Ми погоджуємося з думкою Н. Денисової, що така співпраця вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації сприяла реалізації ступеневості освіти, підвищенню рівня викладання, поширенню інтегрованих навчальних планів і програм підготовки фахівців за схемою “молодший спеціаліст – бакалавр”, раціоналізації навчально-методичної, матеріально-технічної баз. Позитивним значенням функціонування навчальних комплексів є можливість уникнення проблеми відсутності наступності оволодіння освітньо-професійними кваліфікаціями між вищими навчальними закладами I–II та III–IV рівнів акредитації, створення сприятливих умов для упродовження кредитно-модульної системи оцінювання знань студентів, сумісної із системою ECTS, поширеної в країнах Європи [3].

З метою встановлення ступеня розробленості досліджуваної проблеми на практичному рівні нами було проаналізовано діяльність навчальних комплексів Східного регіону України. У ході вивчення нормативної документації, а саме Типових положень про навчальні комплекси, нами було з’ясовано, що основними завданнями створення й функціонування навчальних комплексів є: підвищення якості освіти; забезпечення адаптації навчальних закладів та випускників до соціальних, економічних і культурних запитів суспільства й змін ринку праці; залучення до інноваційного процесу професорсько-викладацького складу, підвищення ефективності використання інтелектуальних, матеріальних, фінансових, інформаційних та інших ресурсів освітніх структурних підрозділів; підвищення ролі навчальних комплексів у соціально-економічному, освітньому, культурному розвитку суспільства.

Навчальний комплекс, як і кожна система соціального порядку, активний, діяльний, що виявляється, насамперед, у його функціях. Функції системи є інтегрований результат функціонування її компонентів. Конкретні функції кожної підсистеми навчального комплексу визначаються також відповідними Типовими положеннями. Функції НК:

- планування й прогнозування розвитку комплексу;
- вивчення питань підготовки за новими спеціальностями;
- матеріально-технічне, фінансове й кадрове забезпечення навчально-виховних установ комплексу;
- розробка змісту форм і методів навчання й виховання відповідно до кваліфікаційних характеристик на всіх рівнях вищої освіти;
- оцінка рівня кваліфікації науково-педагогічних кадрів і робота щодо вдосконалення їх професійно-педагогічної підготовки;
- організація відпочинку й соціокультурного зростання студентів і викладачів.

Однак слід зазначити, що в ході діяльності навчальних комплексів їх завдання та функції можуть корегуватися відповідно до економічних, соці-

альних і національних потреб країни, створюючи умови для найбільш повного задоволення пізнавальних потреб і культурних запитів студентів та викладачів.

Також ми визначили, що існують різноманітні види зв'язків між навчальними закладами, які входять до навчальних комплексів, і класифікували їх за трьома типами відносин.

До першої групи належить кооперативний тип відносин між навчальними закладами, який передбачає їхню взаємодію, співробітництво на паритетних засадах зі збереженням юридичної, фінансової, кадрової самостійності. Управління навчальними закладами, що входять до комплексу, здійснюється на підставі комбінації централізованого керівництва й самостійності навчальних закладів. Навчальні заклади I–II рівнів акредитації (коледжі, технікуми), що входять до навчальних комплексів, мають подвійне підпорядкування – з боку університетів або академій і з боку обл.-держадміністрацій. Але в такому типі відносин є певна частка ризику, яка полягає в тому, що до складу комплексу можна без особливих перешкод добровільно увійти навчальному закладу й також добровільно вийти з нього. Ця обставина ускладнює розробку стратегічного планування роботи комплексу й прогнозування розвитку системи в цілому, тому що кожний навчальний заклад у складі комплексу виконує свою місію в системі й вихід зі складу спричинить її розрив. До навчальних комплексів з кооперативним типом відносин належать: Красноградський педагогічний коледж – Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди, Дружковський житлово-комунальний коледж – Донбаська академія будівництва і архітектури, Краматорський машинобудівний коледж – Донбаська державна машинобудівна академія, Рубіжанський політехнічний коледж ім. О.Є. Порай-Кошиці – Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка.

До другої групи належить інтегрований тип відносин між навчальними закладами комплексу, який передбачає їхнє злиття в певну цілісність. У цьому випадку коледжі, технікуми є структурними підрозділами академій або університетів і не мають статусу юридичної особи. Створення інтегрованого типу навчального комплексу представляє юридичний акт реорганізації у формі приєднання до університетів або академій інших юридичних осіб (коледжів, технікумів), які припиняють свою діяльність як юридичні особи, причому права й обов'язки приєднаних навчальних закладів переходять до університету або академії. Однак структурним підрозділам можуть бути надані права юридичної особи за дорученням. Основна мета подібної реорганізації – створення навчального комплексу, структурні підрозділи якого виконують функції реорганізованих навчальних закладів. Інтегрований тип відносин можна побачити в таких навчальних комплексах Східної України: Маріупольський коледж ПДТУ – Приазовський державний технічний університет, коледж Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля – Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, Краматорський технікум Донецького національного універси-

тету економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського – Донецький національний університет економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського, Лисичанський педагогічний коледж – Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка.

Третю групу становлять навчальні комплекси, які були створені на підставі саморозвитку ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Діяльність цих навчальних комплексів повною мірою відповідає інтегрованому типу відносин, але не вимагає проведення складних заходів щодо реорганізації навчальних закладів різної підпорядкованості. Структура, склад, статуту, порядок створення таких навчальних комплексів відповідають вимогам, які визначають документи Уряду й Міністерства освіти і науки України. Тому, виходячи із цілей і завдань створення навчального комплексу, є логічним присвоєння цього статусу університетам або академіям, на підставі яких були створені структурні підрозділи, що виконують функції навчальних закладів I–II рівнів акредитації. Такий варіант формування навчального комплексу значно простіше. Створені (а не приєднані) у складі університету або академії навчальні заклади (коледжі, технікуми) органічно вписуються в структуру навчального комплексу. Такими навчальними комплексами є: Харківський коледж Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій – Харківський державний університет інформаційно-комунікаційних технологій, Економіко-правовий коледж – Запорізький національний університет, Алчевський індустріальний технікум – Донбаський державний технічний університет, коледж Донецької академії автомобільного транспорту – Донецька академія автомобільного транспорту.

Подана нами класифікація є умовною. У ній використана тільки одна класифікаційна ознака для кожного типу навчального комплексу. Однак слід зазначити, що характер відносин у навчальних комплексах дає змогу взаємно координувати зміст навчання, удосконалювати практичну підготовку й ефективно використовувати навчально-лабораторну базу комплексу. Сутнісною відмінністю є здійснення загальноосвітньої підготовки в поєднанні з підготовкою молодшого спеціаліста, сприяння формуванню основи професійних умінь і навичок та водночас залученню до унікального освітнього простору, культури академії або університету. Випускники коледжів, технікумів, що входять до навчального комплексу, мають можливість продовжувати навчання в закладах III–IV рівнів акредитації за більш високим освітньо-кваліфікаційним рівнем на підставі рейтингу за скороченим терміном навчання.

**Висновки.** Поява й функціонування навчальних комплексів у системі неперервної освіти йде не “зверху” – від теоретичних концепцій і програм її реалізації, а “знизу” – самого динамічно мінливого життя, від пізнавальних запитів людини, які визначаються соціокультурною й виробничою динамікою. Відповідаючи виниклим потребам людини в здобутті освіти з урахуванням специфіки регіону, місцевого ринку праці, реалізації наступності між різними освітньо-кваліфікаційними рівнями, з’являються навча-

льні комплекси. Це не недолік, а перевага, оскільки саме життя виступає чітким індикатором появи освітніх потреб і створення (а не нав'язування з боку держави або органів освіти) відповідних освітніх структур, гнучких вже за своїм походженням. Саме тому можна сміливо говорити про появу навчальних комплексів як про необхідність, продиктовану життям, здатну нехай і в міні-моделі, але все-таки здійснювати на практиці неперервну освіту.

### Література

1. Академія наук в школах України (Київ) // Інф. вісник / [редкол.: М.І. Дубина]. – К. : АНВШ України, 1994. – № 30. – Червень–жовтень; 2001. – 58 с.
2. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я.Я. Болюбаш. – К. : Компас, 1997. – 64 с.
3. Денисова Н.В. Передумови становлення навчально-наукових комплексів у системі педагогічної освіти України / Н.В. Денисова // Збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПІ, 2004. – Вип. XII. – С. 32–39.
4. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994.
5. Закон України “Про вищу освіту” / Законодавство України про освіту : збірник законів. – К. : Парламентське видання, 2002. – 159 с.
6. Закон України “Про освіту” / Законодавство України про освіту : збірник законів. – К. : Парламентське видання, 2002. – 159 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті : проект. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.
8. Положення про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекси // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1994. – № 14. – С. 3–10.
9. Степко М.Ф. Ступенева освіта – місце в системі реформування вищої освіти та проблеми впровадження / М.Ф. Степко // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. “Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку” : у 4 ч. – К. : АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 1996. – Ч. 1. – С. 27–29.
10. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : Вища освіта, 2003. – 345 с.
11. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. – Ф. 4621. – Оп. 13. – Од. зб. 8704.
12. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. – Ф. 4621. – Оп. 13. – Од. зб. 10.



## ЗНАЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ідеї модернізації дошкільної освіти спрямовані на створення сприятливих умов для розвитку кожної дитини. Саме на це спрямований Базовий компонент дошкільної освіти.

Мова є джерелом різнобічних знань, засобом мислення, мовлення, духовного збагачення людини. Важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дітей дошкільного віку посідають джерела художнього читання й розповідання дітям, зокрема усна народна творчість, що узагальнює багатовіковий людський досвід, є носієм і втіленням народної мудрості, народного світогляду, його ідеалів; в якій відбивається національна психологія, національна свідомість народу, його історія, філософія, мораль, правові закони, народна мудрість.

Питання підвищення ефективності процесу розвитку мовлення дітей дошкільного віку висвітлено у працях С. Гончаренко, Д. Ельконіна, С. Русової, Ф. Сохіної, Є. Тихеевої, Л. Федоренко та ін.

Сучасні підходи до навчання мови й розвитку мовлення розкрили М. Вашуленко, Є. Соботович, О. Шахнарович та ін.

Окремі аспекти художньо-мовленнєвої діяльності в Україні висвітлено в працях Л. Артемової, О. Білан, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Лещенко, О. Монке та ін.

Проблему художньо-мовленнєвої діяльності досліджували зарубіжні вчені: С. Чемортан, Л. Талер.

**Мета статті** – висвітлити погляди видатних класиків педагогічної думки щодо впливу усної народної творчості на розвиток художньо-мовленнєвої діяльності дошкільника.

Серед розмаїття видів діяльності, що супроводжують усе життя дитину, виокремлюють художньо-мовленнєву діяльність, у якій присутній художній образ залежно від мистецтва. Термін “художньо-мовленнєва діяльність” уперше з’явився у працях А. Богуш, Л. Панкратової, О. Ушакової, С. Чемортан після 70-х рр. ХХ ст.

Художньо-мовленнєва діяльність дітей є складовою як художньої, так і мовленнєвої діяльності. Художня діяльність об’єднує три важливі компоненти, пов’язані з літературним мистецтвом: сприймання, виразне читання й переказ та словесну творчість. Мовленнєва діяльність охоплює процеси сприймання повідомлень з метою подальшого спілкування, регулювання й контролю за власною діяльністю, власним мовленням. Відтак, художньо-мовленнєва діяльність дошкільника – це діяльність, що пов’язана зі сприйманням літературних творів, їхнім виконанням, відтворенням, яка супроводжується образним, виразним мовленням та словесною творчістю і спрямована на самореалізацію дитини в період її дошкільного дитинства [1; 2].

Джерелом розвитку художньої літератури є усна народна творчість, що бере витоки з народних традицій та своїми коренями сягає в давнє минуле. Усна народна творчість має свої, тільки їй притаманні певні особливості: усна народна форма творення, побутування, варіантність, традиційність, колективність, індивідуальність, імпровізаційність. Завдяки їй забезпечується нерозривний взаємозв'язок між минулим і сучасним, вона є скарбницею сталих народних звичаїв та стимулятором їх подальшого розвитку. За жанровою характеристикою усну народну творчість поділяють на прозовий, поетичний та ігровий фольклор. До прозового фольклору відносять художню (казки) і документальну (легенди, перекази, оповідки, народні оповідання) прозу. До поетичної народної творчості належать короткі влучні вислови: приказки, примовки, прислів'я, загадки, прикмети, скоромовки, пісні, заклички, мирилки, дражнилки тощо. До ігрового фольклору належать народні, хороводні драматичні ігри з текстом і діалогом. З усіх вищезгаданих скарбів усної народної творчості важливе місце в розвитку мовлення дітей належить казкам, прислів'ям, приказкам, загадкам, скоромовкам, потішкам, закличкам.

Зазначимо, що в працях відомих класиків педагогічної думки простежується питання використання усної народної творчості в роботі з дітьми. Так, Г. Сковорода вважав, що до рідної мови слід ставитись так, як до особистого життя. Він наголошував, що рідну мову треба шанувати, вивчати. Г. Сковорода засуджував верхівку суспільства, яка зневажливо ставилась до свого народу, його мови та звичаїв. Вірші, байки, пісні автора були пройняті духом українського народу. Ідеї та думки Г. Сковороди стосовно навчання дітей рідної мови є актуальними й у наш час [6].

Видатні українські письменники Т. Шевченко, М. Вовчок, Леся Українка високо цінували прислів'я та приказки, наводили їх у своїх творах, радили записувати та зберігати ці краплини народної мудрості для виховання майбутніх поколінь. Так, у педагогічному творі Т. Шевченка "Південноросійський буквар" було вміщено значну добірку українського фольклору [9].

О. Духнович, представник культурно-освітнього руху на Закарпатті, у своїх працях великого значення надає рідній мові. Усі його твори були написані тільки народною мовою. Деякі з них стали навіть народними піснями. Він відстоював думку про те, що мову в дітей доцільно розвивати на основі вивчення українського фольклору, який широко був представлений у створених О. Духновичем шкільних підручниках. Особливе місце фольклор посідає в абетках, книгах і календарях народного читання. Відомий учений наголошував на тому, що дитина, вивчаючи народні пісні, збагачує не тільки свій словниковий запас, а й пізнає "дух народу" [3].

Український майстер красного письменства, педагог-просвітитель, вчений, діяч освіти та культури І. Франко називав прислів'я та приказки багатим і важким скарбом у скарбівні нашої мови, її коштовними перлинами. Значну роль у розвитку мовлення дітей він також відводив байкам, які називав "старе народне добро" [8, с. 74]. Він вважав, що байки

виховують основні риси людської гідності: чесність, доброзичливість та щирість. І. Франко писав, що байки змушують дитину “прислухатися її таємної мови, чути себе близькими до неї...” [8, с. 74]. Серед жанрового розмаїття він особливо виділяв казку. На його думку, казка зачаровує дитину рідним словом, народними образами, красою української мови. Так, усім відома казка І. Франка “Коли ще звірі говорили”. Відомий педагог-просвітник звертав увагу на те, що саме через фольклор дитина вивчає народну словесність, опановує рідним словом. Казка є мудрим наставником, вона навчає дітей, виховує в них кращі риси характеру, допомагає оцінити добрі й погані вчинки людей, вчить співчувати добру або засуджувати зло. Мова казки чітка проста, лаконічна.

Відома українська громадська, культурно-освітницька діячка і педагог С. Русова вважала, що рідна мова – це величезний засіб загального розвитку дитини. На її думку, дитину завжди повинна оточувати усна народна творчість: казки, легенди, народні пісні, вірші народних поетів. Великого значення вона надавала казкам, які, за словами вченої, сприяли вихованню особливої любові до дорослих, оповідачів. С. Русова рекомендує самим вихователям зібрати народний фольклор і “розкласти по добах” [5]. Вона розглядає рідне слово як джерело неповторного та національного світобачення, як систему, в якій фіксуються особливості сприймання й відображення дійсності, зокрема її художньо-образного мислення. Саме тому провідне місце в розвитку мовлення дитини посідає фольклор. За С. Русовою, народний фольклор (казки, приказки, загадки, приказки, легенди) – усе це багатий матеріал, що утворить у серці дитини пошану до рідної мови, народної творчості. С. Русовою було розроблено методичні вказівки щодо організації художньо-мовленнєвої діяльності, які є актуальними й на сучасному етапі.

У педагогічній спадщині видатного педагога В. Сухомлинського є багато цінних методичних порад стосовно розвитку та навчання дітей рідної мови. Відомий учений вважав, що мова – це безцінне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру та традиції. Він влучними виразами підкреслював красу й особливість рідного слова, порівнюючи його з ароматом квітки. Великого значення вчений надавав народним прислів'ям, називаючи їх “педагогічними мініатюрами”. Чудодійним методом розвитку мови називає В. Сухомлинський казку, завдяки якій дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем.

Сучасні науковці (А. Бугуш, Н. Лисенко, М. Стельмахович) також відводять значне місце використанню фольклору під час навчання дітей рідної мови. Так, М. Стельмахович уперше в сучасній етнопедагогіці виокремлює таку її галузь, як народна дидактика [7].

Відомий російський педагог-класик К. Ушинський підкреслював, що усна народна творчість має величезну силу в процесі розвитку мовлення дітей. Вчений сам написав для дітей і зібрав багато творів усної народної творчості. Він зазначав, що такі народні твори, як казки, приказки, прис-

лів'я, загадки, скоромовки, приваблюють дітей змістом і формою. Так, прислів'я вчений назвав “животворними проявами” рідного слова, а загадку – “картинним описом предмета”, що розвиває розум, спостережливість, збагачує словник дітей. Кожна приказка, на його думку, містить у собі влучну думку й цим сприяє розумовому розвитку дитини. Мова, стверджував він, це найкраща характеристика народу. К. Ушинський наголошував на тому, що до рідного слова треба залучати дітей ще з раннього віку.

Послідовницею К. Ушинського в питаннях розвитку мови дітей дошкільного віку була Є. Водовозова. Вона радить, починаючи з раннього віку, використовувати з метою розвитку рідної мови загадки, прислів'я, казки, байки. Ці малі жанри народного фольклору викликають у дітей інтерес до народного слова, розвивають гостроту розуму, швидкість думки, красу соковитого народного слова.

Вищезгадана проблема хвилювала й відомого письменника М. Рильського. Він порівнював народне слово з діамантом, який потрібно доглядати та шліфувати. Влучно охарактеризував прислів'я та приказки М. Гоголь: “Струмені самородного джерела народної поезії пробиваються в прислів'ях наших, де видно незвичайну повноту народного розуму, який зумів зробити своїм знаряддям іронію, насмішку, дотепність, влучність живописного споглядання” [4, с. 3].

Доцільно згадати примовки та заклички, що розвивають мовленнєву активність дитини, збагачують її словник, тренують артикуляційний апарат, розвивають інтонаційні здібності дитини. Лічилкам властиві загадковість, яскравість, привабливий сюжет, саме тому діти люблять їх повторювати, тим самим удосконалюють власне мовлення.

**Висновки.** Отже, як ми бачимо, використання фольклору посідає провідне місце в процесі художньо-мовленнєвої діяльності дошкільника. Вивчення та промовляння фольклорних жанрів сприяє збагаченню й уточненню активного словника дитини, дотриманню літературних норм рідної мови, культури мовлення, засвоєнню граматичних, лексичних категорій мови, інтонаційних засобів виразності, оволодінню чіткою та правильною звуковимовою. Таким чином, усна народна творчість, зокрема дитячий фольклор, відзначається надзвичайно великим розвивальним потенціалом. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо в продовженні дослідження джерел художнього читання й розповідання дітям та їх впливу на художньо-мовленнєву діяльність дітей.

### **Література**

1. Богущ А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А.М. Богущ, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Слово, 2006. – 304 с.
2. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : програма та метод. рекомендації / [уклад. А.М. Богущ]. – О. : Маяк, 1999. – 83 с.
3. Духнович О.В. Твори / О.В. Духнович. – Ужгород, 1993. – 254 с.

4. П'ять тисяч прислів'їв та приказок / [уклад.: Л. Вознюк]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. – 224 с.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / С. Русова ; [за ред. Е.І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Е. І. Коваленко, І.М. Пінчук] – К. : Либідь, 1997. – Кн. 1. – 272 с.
6. Сковорода Г.С. Твори : в 2 т. / Г.С. Сковорода. – К. : Обереги, 2005. – Т. 1: Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. – 528 с.
7. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К. : Рад. шкл., 1985. – 312 с.
8. Франко І.Я. Зібр. Творів : в 50 т. / І.Я. Франко. – К. : Наук. думка, 1979. – Т. 20: Передмова до другого видання зб. казок “Коли ще звірі говорили”. – 574 с.
9. Шевченко Т.Г. Зібрання творів : в 6 т. / Т.Г. Шевченко ; [редкол. : М.Г. Жулинський (голова) та ін.]. – К. : Наук. думка, 2003. – Т. 5: Букварь южнорусский. – 496 с.

КВАС О., КЕМІНЬ В.

### **ДИТИНСТВО КРІЗЬ ПРИЗМУ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ДОСЛІДНИЦЬКИХ СТУДІЙ НА ЗЛАМІ ХХ ТА ХХІ ст.**

Дитинство протягом останнього часу є тією проблемою в суспільстві, яка викликає все більше зацікавлення та тривогу. Сучасні дослідники дитинства інтерпретують його здебільшого через традиційні академічні дискурси, що полягають у поділі дитинства між психологією, соціологією та антропологією і, таким чином, роблять його складовою таких конструктів, як процес розвитку, соціалізація й акультуризація. Міждисциплінарний підхід при дослідженні дитинства стосується інтегрованої методології вивчення проблем, пов'язаних із життям дітей та їх захистом, що, у свою чергу, формує сучасне трактування “дитини в контексті”. Ця візія дитинства дає змогу розглядати його як один з пріоритетів державної політики в багатьох країнах світу. Дослідження проблем дитинства в сучасних суспільних науках досить часто розглядається як напрям, який значною мірою полягає в традиційному теоретизуванні та визнанні великої кількості способів суспільного конструювання та реконструювання дитинства, залежно від часу й місця, віку та статі, етнічних і релігійних відмінностей тощо.

Цілком очевидно, що дітей і дитинство вже давно досліджують різні науки. Відповідно, відрізняються підходи до проведення досліджень щодо дітей та методи цих досліджень. Деякі науки (соціологія, культурознавство) розглядали дитинство як концепт, що потребує особливого підходу, тоді як інші (психологія, педагогіка) концентрувалися, швидше за все, на дитині та дитинстві [1].

Дослідницькі підходи стосовно вивчення історії дитинства (М. Кейлі, Д. Гітінс) суттєво різняться, але майже всі вони у своїй основі мають три основні категорії. Першу з них становлять дослідження, які вивчають матеріальні умови сім'ї в різні історичні періоди. Ці праці концентруються,

перш за все, на суспільно-економічних характеристиках сім'ї в різні історичні періоди. Другу категорію досить часто становлять дослідження, які базуються на теорії З. Фрейда. Їх авторами є історики психології, які намагаються реконструювати та зрозуміти емоційні та психологічні зміни при вихованні дітей крізь призму історичного досвіду. До третьої категорії досліджень можна віднести праці, які стосуються політичної та правової політики держави й суспільства з питань захисту дитинства. Протягом останнього часу, на зламі XX та XXI ст., усе більше істориків намагається досліджувати дитинство через постмодерністські теорії, зокрема, проблему значення дітей і дитинства для дорослих.

Значна частина сучасних дослідників дитинства схиляється до визначення того, що дитинство, скоріш за все, як поняття, а не дійсний і матеріальний стан речі, є здебільшого конструктом, створеним дорослими, який, крім удаваної простоти, фактично приховує велику кількість суперечливих спогадів, очікувань та міфів. “Дитинство, винахід дорослих, віддзеркалює їх потреби та побоювання тим більше, чим активніше вони намагаються це приховати” [1, с. 64].

Яким чином дитинство може стати сконструйованим дорослими? Очевидним фактом є те, що дитина є певною біологічною дійсністю, буттям у плоті, яке є цілком фізіологічним. Дитина є істотою матеріальною та біологічною. Разом із тим будь-яка дитина входить у суспільний, мовний, дорослий різностатевий світ, переповнений історично успадкованими, суперечливими проблемами. Безпомічне, цілком залежне від людей немовля не здатне розпоряджатися своїм життям.

Поняття “дитина” стосується “недорослої”, “незрілої” особистості; водночас поняття “дитинство” є більш загальним та абстрактним і свідчить про статус тих, кого називають недорослими. Способи створення статусу дорослого бувають різними. Зокрема, дорослість можна визначити через фізичну або сексуальну зрілість, інколи через правову дієздатність.

Стан дитинства є перехідним та історично змінним. У різні історичні часи діти ставали активними учасниками суспільно-економічного розвитку. У XIX ст. дитяча праця активно використовувалась у промисловості та виробництві. Зокрема, в Англії вона навіть була легалізована. Разом з тим історичний дискурс засвідчує досить тривале трактування дитини як особи нижчої суспільної ієрархії. В Ірландії досить часто “хлопцями” називають неодружених чоловіків без огляду на вік, якщо вони не мають власної землі, через те, що слово “хлопець” мало досить низький статус у суспільстві, в якому шлюб та спадковість визначали один з найважливіших соціальних поділів. Поняття “дитина” засвідчувало не тільки фізіологічну незрілість, а й залежність, безсилість.

Можемо констатувати, що термін “дитинство” зосереджується головним чином на стані буття дитини, не маючи стосунку до окремо взятої дитини; він передбачає наявність відмінної, окремої, фундаментально іншої суспільної категорії – “дитинства”. Ця категорія має значення лише в контексті відносин з дорослими.

Дитинство тривалий час не мало чіткого змістовного визначення. У різних культурах воно мало різні дефініції. У більшості європейських країн для юнаків перехід у стан дорослості зумовлювався початком самостійної трудової діяльності, тоді як у дівчат межею дорослості ставало заміжжя (або народження дитини), без огляду на вік, коли це відбувалося.

Підходи до розуміння дитинства як педагогічної категорії змінилися тільки протягом останнього часу. Дитинство стали вважати правдоподібним конструктом (у якому досить часто уява переплітається з особистими спогадами). Цей конструкт репрезентував певну культуру, яка мала нівелювати відмінності між дітьми – статеві, національні, суспільні, фізичні тощо. На думку деяких зарубіжних дослідників, конструювання дитинства має історичний характер, тому його слід розглядати як ідею про те, якими повинні бути діти, і яке це має значення для дорослих крізь призму суспільно-економічних та культурно-освітніх змін [2].

**Мета статті** – розкрити засади трактування дитинства в зарубіжній науковій думці ХХ ст.

Дослідники дитинства були переконані, що на розвиток сім'ї та її виховні ідеали у ХVІ ст. значний вплив мали реформаційні рухи в католицькій церкві та формування нових капіталістичних суспільно-економічних відносин. Саме в цей час руйнується феодальний лад у більшості європейських країн. Нові релігійні вірування (протестантизм) активно впливають на мислення людей про світ, наукові та технічні відкриття призводять до значних змін у культурі. З'являється різниця між родинами різних класових груп, між умовами їх життя та ставленням до дітей. Деякі представники "нового виховання" (О. Декролі, Д. Демолен) вважали, що до початків нового трактування європейського виховання у ХVІ ст. причетна революція, яка мала місце в підходах до виховання дитини та її опіки крізь призму протестантизму.

Протестантська доктрина зобов'язувала пасторів, крім релігійної, проводити ще й навчальну діяльність серед своєї пастви. Це однаковою мірою стосувалось як дітей, так і дорослих. Протестантизм акцентував увагу суспільства на необхідності не лише вірити в Бога, а й жити згідно з його заповідями. Батьків закликали щоденно опікуватись дітьми, виховувати й навчати згідно з християнською мораллю. Радикальні напрями протестантизму (кальвінізм, пуританство) вимагали від батьків суворості щодо їхніх дітей. Будь-який непослух дітей трактувався як порушення релігійних норм. Це саме стосувалося дитячих ігор.

Все вищесказане дало підстави представникам історичної психології (Л. де Моз, Полок) розглядати суспільні зміни у ХVІ ст. як такі, що привнесли багато негативу для виховання дітей та дитинства.

Надзвичайно цінною для об'єктивного вивчення дискурсу дитинства завжди була дитяча матеріальна культура (забавки, одяг, дитячі речі, дитяча література, присвячені дітям мистецькі твори тощо) різних історичних періодів. Через її вивчення довідуємось, що саме хлопчиків першими було визнано "дітьми". Адже до сьомого року життя як хлопчики, так і дівчатка

носили однаковий одяг – довгі сорочки (спіднички), без будь-якої білизни. Тільки із семи років хлопчика починали одягати в штанці, і від цього часу його одяг ставав цілком відмінним від одягу дівчат. Саме хлопчики ставали першими учнями різноманітних шкіл.

Більшість досліджень з проблем історичного розвитку дитинства в Європі пов'язані здебільшого з хлопчиками. Це пояснюється тим, що в Європі все більшої сили набирав середній клас, який суттєво відрізнявся від аристократії. Змінювалася й візія стосовно родини та її ідеології, яка мірою свого розвитку все більше диференціювала нові відмінності між чоловіками та жінками, хлопцями й дівчатами, дорослими та дітьми, родиною й зовнішнім світом. Родинний дім перейшов в опозицію до професійної праці. Водночас стало розвиватись нове розуміння родинної ієрархічності, згідно з яким жінки та діти все більше ставали залежними від своїх батьків і чоловіків.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. дослідження проблем дитинства зазнало нових якісних змін. Насамперед, це стосувалось соціокультурного підходу до вивчення зазначеної проблеми. Його суть полягала у визначенні того факту, що існують різні способи буття дитиною й різні види дитинства. Ключовим питанням для сучасного розуміння поняття дитинства стало з'ясування тези про те, що дитинство не є універсальним, а є, скоріше за все, продуктом культури та змінюється залежно від часу та місця.

Значний внесок у сучасне розуміння дитинства зробили такі науки, як психологія та соціологія. На загал психологічні студії концентрувалися на дитячій особистості, тоді як соціологів цікавили діти як суспільна група. На початку XX ст. парадигму дослідження дитини визначала психологія розвитку. Дитинство розглядалось як підготовка до дорослості. У процесі цієї підготовки від стадії дитинства до стадії дорослості діти включаються в процес розвитку, завдяки якому стають на шлях до раціональної суб'єктивності. Зasadничими ідеями психології розвитку були переконання в природності дитинства й необхідності розвитку конструктивних змін, що сприяють дозріванню дитини. З огляду на це, поступово вибудовується концепція дитини як частково розумової особи або особи, яка розвивається розумово. На думку видатного психолога Ж. Піаже, “психологія розвитку може трактуватись як дослідження розвитку розумових функцій у кінцевій стадії”. Іншими словами, психологія розвитку передбачає використання дитячої психології для розв'язання загальнопсихологічних проблем [4].

Психологію розвитку дитини здебільшого репрезентують три теорії. Першу групу становлять еволюційні теорії розвитку, які виходять з того, що поведінка людини є результатом діяльності тих самих еволюційних сил, які сформували поведінку тварин. У теорії еволюційного розвитку досить часто як приклад наводиться поведінка тварин, у яких молоде потомство проходить певні критичні етапи, що настають одразу після народження, коли в них формується зв'язок з матір'ю. Красномовним у цьому сенсі виглядає приклад новонароджених каченят, які в цей критичний для них період прив'язуються (у психологічному сенсі) до будь-якого рухомого об'єкта, що з'являється в їхньому полі зору. Від цього моменту вони слі-



дують за ним. Як правило, таким об'єктом, для них є мати-качка (хоча може бути і курка, гуска і т.д.). Це дало підстави представникам теорії еволюційного розвитку зробити висновок про те, що в дітей критичний етап проходить так само. Тобто в цей період в них формується зв'язок з матір'ю, і якщо цей зв'язок формується не в природній спосіб, то таким дітям загрожують проблеми психологічного розвитку. Через відсутність достатньо близького контакту зі своїми матерями на ранньому етапі розвитку існує загроза того, що вони стануть дисфункціональними дорослими людьми, особами, схильними до скоєння злочинів, не здатними до виконання ролі добре підготовлених членів суспільства. [5].

Інша група теорій психологічного розвитку дитини представлена теоріями психодинамічного розвитку, основою якого є праці З. Фрейда. Він також вбачав основою людської поведінки біологічну складову. Згідно з його теорією, дитинство складається з послідовно запрограмованих біологічних стадій розвитку, кожен з яких необхідно пройти, щоб перейти до іншої. Тільки свідоме виконання вимог кожної зі стадій забезпечує дитині досягнення повної зрілості в дорослому віці. Будь-які розлади, що виникають на зазначених стадіях, можуть призвести до "фіксації" (затримання на етапі розвитку) особи, яка розвивається. Це, у свою чергу, здатне ускладнити успішну підготовку до дорослого віку.

Третя група теорій, яка є досить презентабельною серед теорій психології розвитку, стосується пізнавального розвитку. Представники цих теорій здебільшого беруть за основу ідеї видатного психолога Ж. Піаже про те, що всі стадії, через які повинна пройти дитина, пов'язані з розвитком її мислення та способам пізнання світу. На його думку, діти зовсім не такі, як дорослі, вони мислять по-іншому. Вони не розуміють ідей та понять, які для дорослих є звичними й очевидними.

Спільним для всіх теорій психологічного розвитку дитини є визначення дитини як істоти:

- позбавленої дієздатності, притаманної дорослим, самостійності, раціональності та відповідальності;
- психологічно та емоційно залежної;
- залежної від життєвого досвіду, відсутність якого перешкоджає правильному розвитку дитини.

Найбільшою фундаментальною працею, присвяченою дослідженням проблеми дитинства, вважають працю відомого французького соціолога Ф. Ар'єса "Історія дитинства у призмі століть: суспільна історія сімейного життя" [3], на більшість мов працю перекладено під назвою "Історія дитинства", українського видання праці немає.

Ф. Ар'єс першим зробив висновок про те, що категорія дитинства має не лише біологічний (природний) характер, а й суспільний та історичний. У своїй праці він доводить, що підходи до трактування дітей були різними в різні історичні періоди, відповідно змінним ставало і поняття дитинства. Ф. Ар'єс вважав, що в Середні віки між дорослими та дітьми не робилось великої різниці. Дітей частіше трактували як малих дорослих.

Дорослих у розумінні фізичного розвитку, а не формування окремої особистості, яка творила особливу суспільну (вікову) групу.

Концепт дитинства, на думку Ф. Ар'єса, в історичному розвитку тривалий час приховував існуючий суспільний поділ з огляду на стать і класову групу. Із часом термін “дитинство” став передбачати рівність усіх категорій дитинства, незалежно від релігійних, суспільних, економічних, культурних, національних чи інших особливостей.

Незважаючи на значну кількість критичних зауважень до праці Ф. Ар'єса, немає сумніву в тому, що його дослідження справили великий вплив на вивчення проблем дитинства. Завдяки акцентуванню уваги на дитинстві як історичному конструкті, праця Ф. Ар'єса детонувала справжній вибух дослідницьких студій із зазначеної проблеми у другій половині ХХ ст.

Досить поширеним у сучасному західному суспільстві при розв'язанні проблем дитинства є дискурс, пов'язаний з дитячими проблемами, – “дискурс потреб”. Він однаковою мірою належить як до дітей, так і до молоді, з тією лише відмінністю, що стосовно молоді він стає “дискурсом проблемності”. Розглядаючи дітей і молодь як “тих, що потребують”, суспільство в них формує очікування того, що дорослі повинні ними опікуватись через примат їхніх потреб. Таким чином, необхідність “розв'язання проблем”, що виникають через потреби дітей та молоді, призводять до їх трактування в такий спосіб ніби вони самі були “проблемами”, які потребують “розв'язання”. Зі слів відомого західного дослідника проблем дитинства Д. Вудгіда, концептуалізація дитинства в категоріях “потреб” відображає особливий статус, притаманний молоді в західних суспільствах ХХ ст. Ця концептуалізація є визначальником поступової освітньо-виховної орієнтації в роботі з дітьми. Але це на вигляд нешкідливе і приязне слово, перекладене на мову практики, виявляється пов'язаним із цілим комплексом проблем, які стосуються дітей [6].

З огляду на вищесказане, постає цілком інша проблема, пов'язана з диктатом “дискурсу проблем” або, як його ще називають на Заході, “культурним імперіалізмом”, який формує західні цінності залежно від психології розвитку.

Соціологи, у свою чергу, вивчали питання соціалізації, зокрема, пошук ефективних методів розвитку дитини, що вчили б дітей ставати повноцінними членами суспільства, у якому вони живуть.

Соціокультурні підходи до вивчення проблем дитинства були предметом тривалих дискусій. Особливо активними були представники школи, яка мала назву нової соціології дитинства (А. Джеймс, А. Проут). Вони вважали, що дитяча незрілість є біологічним фактом, але спосіб розуміння цього факту й значення, яке йому надається, є уже фактом культурним [6].

А. Джеймс і А. Проут, проаналізувавши більшість досліджень, присвячених проблемі дитинства, сформулювали їх парадигму. Визначальними рисами цієї парадигми є:

- розуміння дитинства як суспільного конструкту;
- трактування дитинства як змінної категорії;

- необхідність проведення окремих студій з проблем, пов'язаних з дітьми та їх культурою з урахуванням їх специфіки;
- визнання дітей активними суб'єктами суспільних процесів.

На думку соціологів О. Рітча та М. Колара, соціологія є ключовим поняттям при соціологічному підході до вивчення проблем дитинства. Синонімом цього процесу може бути акультуризація, якщо цей термін має на увазі набуття дітьми культури людського колективізму через колектив, у якому вони перебувають. На їх переконання, дітей не можна трактувати як таких, що готові до участі в дорослому житті, а лише як таких, що мають потенціал, який дає змогу поступово перейти на комунікацію зі світом дорослих.

**Висновки.** Модель суспільного розвитку дитинства акцентує увагу не стільки на тому, чим є дитина за своєю природою, скільки на тому, чого суспільство в природній спосіб вимагає від дитини. Термін “соціалізація” дослідники часто вживають для визначення процесу, через який діти, а в деяких випадках і дорослі, вчаться пристосовуватись до суспільних норм та правил [7; 8].

Із середини 70-х рр. ХХ ст. соціологи дитинства та суспільні політики стали обстоювати думку, що діти не лише потребують задоволення потреб. Вони мають власні турботи та запити. Таким чином, було сформовано ще один поширений у західному суспільстві дискурс “прав дитини”, в основі якого – розуміння дітей як громадян, що володіють громадянськими правами.

Перехід від “дискурсу потреб” до “дискурсу прав” привів до визнання дітей суб'єктами суспільних процесів, здатних діяти на власний розсуд, мати свій голос стосовно того, що робиться для них і з ними.

Таким чином, можемо констатувати, що дослідження проблем дитини й дитинства протягом останніх десятиліть значно активізувалося та набули якісно нового змісту й форм. Можна сміливо говорити про те, що проблема дитинства в більшості країн світу стала справою державної політики. Відповідно, і для суспільства розв'язання проблем, пов'язаних з розвитком дітей, захистом їх прав, створенням належних умов медичного обслуговування тощо, набули першочергового значення.

### **Література**

1. Kehily M.J. An Introduction to Childhood Studies / M.J. Kehily. – Open University Press UK Limited, 2001 – 250 p.
2. Gittins Diana. The Child in Question. – Basingstoke : McMillan, 1998.
3. Aries P. Centuries of Childhood: A social History of Family Life / P. Aries. – Harmondsworth : Penguin, 1986.
4. Piaget J. Psychology and Epistemology / J. Piaget. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 32.
5. Bowlby J. Attachment and Loss / J. Bowlby. – London : Hogarth Press, 1969. – Vol. 1.
6. James A. Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood / A. James, A. Prout. – London : Farmer, 1997. – P. 7.

7. Goslin D. Handbook of Socialization Theory and Research / D. Goslin. – Chicago : Rand McNally, 1969.

8. Danziger K. Readings in Child Socialization / K. Danziger. – Oxford : Pergamon, 1971; White G. Socialization / G. White. – London : Longman, 1977.

КОМОГорова М.І.

## ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ГУМАНІТАРНИХ ЗНАНЬ

На зміну прагматичній, раціоналістичній, освітній концепції, що домінувала у вік “вузького техніцизму”, приходять сучасна гуманістична, особистісно орієнтована освіта. У світлі цього знання з предметів гуманітарного циклу, що досліджують внутрішній світ людини, її свідомість, духовну культуру, набувають стратегічного характеру. Забезпечення міцності знань з предметів гуманітарного циклу учнів основної школи потребує ретельного дослідження сутності поняття “гуманітарні знання”.

Проблема знань на сьогодні не є новою, що говорить про її актуальність. Питання економічних знань досліджувала Л. Новікова, зміст природничо-математичних знань розглядала Н. Кравець, характеристику оцінних знань подала у своєму дослідженні І. Жовтоніжко, щодо знань з предметів гуманітарного циклу, то в повному обсязі їх не досліджено.

*Мета статті* – розкрити сутність поняття “гуманітарні знання” та подати характеристики знань з предметів гуманітарного циклу.

У тлумачному словнику української мови під знаннями розуміється обізнаність у чому-небудь, наявність певних відомостей про кого-небудь чи що-небудь, пізнання дійсності в окремих її проявах і в цілому.

“Гуманітарний” у перекладі з французької (*humanitaire*), англійської (*humanitarian*), латинської (*humanitas*) означає людську природу, того, хто цікавиться людством, любить людину, людяного [3, с. 634]. Гуманітарні знання наповнені інформацією про людину, її буття та існування, культуру, мораль, мову, добробут, норми поведінки в суспільстві, права та обов’язки.

З урахуванням даних щодо структури та змісту типового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання ми виділили освітні галузі підготовки учнів основної школи, зокрема навчальні предмети гуманітарного циклу.

Тут державний компонент змісту освіти покликаний забезпечити соціально необхідний для кожної людини обсяг і рівень знань, умінь і навичок. На його вивчення відводиться 80% навчального часу, з них 35% припадає на вивчення предметів гуманітарного циклу, 25% природничо-математичних, 15% – оздоровчо-трудових, 5% – естетичних наук, що засвідчує значну увагу керівних органів освіти, зокрема Міністерства освіти і науки України, до вивчення предметів гуманітарного циклу.

Тож на підставі вищенаведеного можна зробити висновок про те, що предмети гуманітарного циклу основної школи належать до державного компонента змісту шкільної освіти та забезпечують суспільствознавчу, мовну та літературну підготовку учнів основної школи. Зміст зазначених

знань має ґрунтуватися на Державному стандарті освіти й відповідати рівневі наук, пов'язаних з навчальним предметом.

Вирішення завдань дослідження вимагало конкретизації знань з предметів гуманітарного циклу. Із цією метою нами проаналізовано навчальні програми, що визначають зміст і обсяг знань з певних навчальних предметів, а також умінь і навичок, які необхідно засвоїти, зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання.

Як засвідчив аналіз навчальних програм з предметів гуманітарного циклу, гуманітарні знання містять інформацію про людину у сфері її духовної, розумової, культурної, моральної та суспільної діяльності, буття, існування Людини у Всесвіті, культуру, норми моралі, мову, добробут, норми поведінки в суспільстві, права та обов'язки.

Так, наприклад, етика містить знання про людину та моральні відносини в суспільстві, основні моральні норми й цінності українського суспільства та людства, правила етикету, правила культури поведінки; правознавство відображає інформацію, орієнтовану на життєві потреби учнів 14–15 років; норми права, що стосуються неповнолітніх, правові знання для реалізації й захисту своїх прав, свобод і законних інтересів, виховання учнів у дусі демократичних і національних цінностей, що визначають громадянську самосвідомість та правомірну поведінку особистості; профорієнтаційний компонент для забезпечення можливості свідомого вибору учнями правового профілю навчання в старшій школі; вступ до історії України містить початкові уявлення про історію як про науку та про історію України як частину світової історії, огляд подій в Україні з давніх часів до сучасності тощо.

Змістова характеристика знань з предметів гуманітарного циклу освітньої галузі “Мова і література” наведена в таблиці.

Таблиця

**Змістові характеристики знань  
з предметів гуманітарного циклу освітньої галузі “Мова і література”**

Навчальний предмет гуманітарного циклу	Класи, в якому вивчається предмет	Знання
Українська мова	5–9	Системні знання про мову і мовлення та формування на їх основі відповідних умінь як засобу пізнання, спілкування, самовираження людини
Українська література	5–9	Базові знання з української літератури, необхідні для повноцінної інтеграції в суспільство на різних рівнях. Ознайомлення з найвизначнішими і найпоказовішими взірцями української народної творчості та художньої літератури
Зарубіжна література	5–9	Оптимальний обсяг літературознавчих понять і термінів, необхідних для повноцінного аналізу та інтерпретації художніх текстів, розуміння головних закономірностей перебігу літературного процесу

Як показав аналіз навчальних програм, база знань з предметів гуманітарного циклу відбиває перевірений практикою результат пізнання суспільної дійсності через сукупність понять, уявлень, суджень, теорій, законів, ідей. Так, *поняття* розкриває істотні властивості предмета, які не завжди можна уявити. Для понять характерне проникнення в суть предметів, що вивчаються, вихід за межі явищ, що сприймаються, і перехід у сферу зв'язків об'єктів, що не піддаються безпосередньому чуттєвому сприйманню, а пізнаються за допомогою теоретичного мислення. *Уявлення* відбивають переважно зовнішні сторони, зв'язки, відношення предметів, явищ дійсності, що дані безпосередньо в чуттєвому пізнанні. *Судження* – це форма мислення, в якій підтверджується або заперечується певна думка стосовно предметів і явищ, їх властивостей, зв'язків, відношень. Судження може бути як істинним, так і хибним. [4, с. 755]. У контексті дослідження знань з предметів гуманітарного циклу важливо зазначити, що в судженнях відображаються не тільки знання про предмет, але й суб'єктивна оцінка людини цього знання [1, с. 35]. Науковці І. Лернер, М. Скаткін вважають, що навчальну діяльність необхідно організувати так, щоб учень був здатний до самостійного формулювання певних суджень. *Теорія* – система принципів, законів, категорій, понять, концепцій, що описує певне однорідне, цілісне явище або сукупність його елементів, функцій. Теорія є формою достовірного наукового знання стосовно деякої сукупності об'єктів, що являє собою систему взаємопов'язаних тверджень і доказів та містить методи пояснення й передбачення явищ певної предметної галузі. Теорія узагальнює дані з метою пояснення кола явищ, фактів з єдиної точки зору. Теорії охоплюють значну сукупність фактів і законів, що пов'язують їх, вносять систему в уявлення особистості, формують мислення, свідомість, дозволяють підводити під загальне поняття відповідний клас конкретних явищ [2, с. 17]. Основи теорії включають поняття, закони й наслідки. *Науковий закон* виражає внутрішній суттєвий зв'язок явищ, процесів реального життя, що зумовлює їх необхідний розвиток. Закони формулюються через системи понять і розкривають стійкі зв'язки між ними. *Ідея* – думка, яка набула концептуального оформлення [4, с. 257].

Тож на підставі наведеного знання з предметів гуманітарного циклу учнів основної школи можна характеризувати як визначений Державним компонентом змісту освіти за освітніми галузями “Суспільствознавство” та “Мова і література” соціально необхідний для кожної людини обсяг знань про людину, людство та людяність, соціальну природу, морально-етичний, правовий та історичний розвиток людини у суспільстві, а також основи її читацької, мовної та мовленнєвої культури.

Слід зазначити, що гуманітарні знання становлять теоретичну основну ключових компетентностей особистості, а саме: соціальних компетентностей (активна участь у суспільному житті; здатність знайти, зберегти й розвинути себе як особистість; розвиток комунікативних якостей; здатність розв'язувати проблеми; формування світоглядних і загальнолюдських ціннісних орієнтирів); мотиваційних компетентностей (розвиток твор-

чих здібностей, здатності до навчання, самостійності мислення); функціональних компетентностей: естетичної, культурологічної, мовної, комунікативної (вміння оперувати набутими знаннями, сформованими навичками, використовувати їх у практичному житті), інформаційної (самостійно здобувати, поновлювати, коригувати та інтерпретувати інформацію протягом усього свого життя). Адже будь-який, у тому числі художній, текст є головною одиницею передачі інформації, тому робота саме з повним твором (передовсім великого обсягу) вчитиме школярів “приборкувати” значний обсяг інформації, тим самим готуючи молодь до відповіді на “виклики ХХІ століття”, комп’ютеризованого “інформаційного суспільства”, що є необхідним для кожної сучасної людини.

**Висновки.** Тож на етапі визначення змістової характеристики знань з предметів гуманітарного циклу ми дійшли висновку про те, що міцність гуманітарних знань учнів основної школи може бути схарактеризована як комплексна властивість знань, про людину, людство й людяність, соціальну природу, морально-етичний, правовий та історичний розвиток людини у суспільстві, а також основи її читацької, мовної й мовленнєвої культури.

#### **Література**

1. Новейший философский словарь. – 3-е изд., испр. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
2. Новікова Л.М. Формування економічних знань учнів профільних класів в умовах довузівської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Л.М. Новікова. – Запоріжжя, 2003. – С. 15–36.
3. Педагогическая энциклопедия : в 3 т. / [под ред. И.Я. Каирова]. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – Т. 1. – 891 с.
4. Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.

МАТУЗОВА І.Г.

### **ОРГАНІЗАЦІЯ СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ ЗІ СВІТОМ ПРИРОДИ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Багаторічний досвід існування позашкільних закладів довів, що екологічна освіта учнів у позаурочний час дає змогу набагато повніше враховувати знання й інтереси школярів, їхні пізнавальні та інтелектуальні можливості, особливості використання здобутих знань, умінь і навичок у практичній діяльності з охорони навколишнього середовища. Доцільно організоване, з точки зору педагогічних вимог, спілкування школярів з природою, спостереження за наслідками природоперетворювальної діяльності людини і, головне, її оцінка та особиста участь у різнобічній дослідницькій й природоохоронній роботі сприяють формуванню екологічної вихованості особистості. Однак реальний стан організації спілкування старшокласників зі світом природи не є цілком позитивним. Ідеться про існування багатьох загальноосвітніх закладів України, зокрема Донецького регіону, в

яких екологічному вихованню учнів у позаурочний час не приділяють належної уваги.

Екологічній освіті школярів у позашкільних навчальних закладах присвячені праці В. Вербицького, А. Захлебного, І. Зверева, Г. Пустовіта, І. Суравегіної, В. Червонецького та ін.

Аналіз основних досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми, показав, що сама по собі наявність екологічних знань не гарантує природовідповідної поведінки особистості, а ефективне екологічне виховання підрастаючого покоління неможливе без тісного практичного спілкування з природою. Формування екологічної вихованості особистості, яка через декілька років стане перетворювати навколишнє середовище для задоволення професійних та особистих потреб, неможливе без формування в неї відповідного ставлення до природних об'єктів, яке визначає характер цілей взаємодії особистості з природою, готовність вибрати ті або інші стратегії поведінки. Щоб вчинки особистості відповідали нормам і вимогам природоохоронної діяльності, одержані нею знання необхідно перетворити на її внутрішні потреби, сформувати в учня суб'єктивний природовідповідний мотиваційно-ціннісний компонент екологічної свідомості. Це можливо, якщо надати екологічній діяльності підлітка емоційної забарвленості, створити умови для особистих переживань екологічних ситуацій, підключити його до справжньої справи, запропонувати не тільки спецкурси, лекції, виступи на класних часах, а й походи, пригоди, екологічні проекти, дорослі справи.

За спостереженнями В. Вербицького, у позашкільних закладах еколого-натуралістичного спрямування здійснюється перехід від антропоцентричної свідомості до природоцентричної, а головне, відбувається формування екологічного менталітету як відображення вроджених і набутих етнічних, соціокультурних, професійних і вікових особливостей особистості [1; 2; 3].

Г. Пустовіт визначив та узагальнив сутність умов екологічної освіти в позашкільних закладах, концептуальних положень і принципів структурування змісту екологічної освіти, за якими процес розробки та конструювання змісту екологічної освіти учнів у позашкільних закладах буде найбільш ефективним [7, с. 13–15].

А. Захлебний, І. Суравегіна визначили позашкільну роботу як таку діяльність, що виконується в післяурочний час, є необов'язковою для учнів і будується на основі їх інтересів та самодіяльності [5, с. 5]. Крім того, дослідники вважають, що з додаткової позашкільної освіти має перетворитися на органічну складову освітньо-виховного процесу та плануватися разом зі шкільною освітою [4; 8]. Однак у працях науковців неповною мірою розкрита специфіка організації спілкування старшокласників зі світом природи в промисловому регіоні.

**Мета статті** – визначити роль позашкільної освіти в екологічному вихованні особистості старшокласника; розкрити стан організації екологі-



чною виховання старшокласників у позашкільних закладах природничого спрямування Донецької області.

Позакласна екологічна освіта учнів здійснюється відповідно до установлених у шкільній практиці типів занять: індивідуальних, групових та масових. У практичній діяльності поширені такі форми роботи позашкільних закладів природничої орієнтації, як: *гуртки, клубна діяльність, відеолекторії, природознавчі факультативи, наукові конференції, малі академії наук, акції, конкурси, агітбригади, свята*. Крім того, для розвитку екологічної вихованості молоді Донбасу важливого значення набувають *літні екологічні табори, екологічні практикуми, екологічні стежки, екскурсії, свята за народним календарем* тощо. Виховна робота при виконанні подібних завдань спрямована на формування вмінь і навичок одержання наукової інформації про світ природи, естетичного освоєння природних об'єктів, взаємодії з природними об'єктами в умовах антропогенного середовища, природокористування в ньому, природоохоронної діяльності.

Важливим є те, що у своїй діяльності позашкільні заклади націлені на отримання позитивного результату в процесі набуття досвіду гармонійного спілкування школярів з природою, тому особливої популярності набувають заходи, що проводяться на природі. Найчастіше вони відбуваються у вигляді екскурсій та мандрівок, дослідних та практичних робіт, театралізованих постановок на природі, волонтерських виїздів, екологічних стежок, малювання плакатів, форест-терапії (позбавлення стресу шляхом спілкування з тваринами, природними об'єктами тощо). Крім того, це можуть бути тренінги в школах – навчання правильно поводитися на природі, заняття танцями на природі, йогою, психотренінгами, туристичні походи, проведення екологічного тижня або Дня лісу, Дня тварин, Дня зустрічі птахів тощо. Організатори позашкільних форм роботи добре розуміють, що для підлітків дуже важливо, щоб їх дії увінчалися успіхом, були якось оцінені – призами, грамотами, дипломами, якимись званнями, медалями, тобто не матеріальними, але дуже вагомими стимулами. Також для підлітків є важливим, щоб їх діяльність була “справжньою”, “дорослою”, прийнятною для практичного застосування, суспільно корисною.

Більшість еколого-краєзнавчих об'єднань Донецької області працює за двома напрямками: екологічна освіта й виховання та навчально-дослідна діяльність. У Донецькому регіоні провідною дитячою організацією є Донецький обласний еколого-натуралістичний центр (облЕНЦ), який проводить широку пропаганду екологічних знань у школах області, залучає до участі в різноманітних всеукраїнських та місцевих природоохоронних акцій учнів усіх вікових категорій, надає методичну допомогу вчителям та викладачам еколого-краєзнавчого напрямку, проводить дослідну роботу з екологічного моніторингу.

Організація методичної роботи облЕНЦ здійснюється відповідно до нормативних документів: Законів України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Положення про позашкільний заклад”, Указу Президента України № 1013/2005 “Про невідкладні заходи

функціонування та розвитку освіти в Україні” і спрямована на реалізацію основних завдань позашкільного навчального закладу.

У своїй практичній діяльності облЕНЦ співпрацює з Донецьким обласним краєзнавчим музеєм, Державним медичним університетом, обласним центром практичної психології, Донецьким ботанічним садом, Донецьким інститутом соціальної освіти, Донецьким національним технічним університетом, національним парком “Святі гори”, заповідником “Хомутівський степ”, регіональними ландшафтними парками “Меотида”, “Клебан – Бик”, Держуправлінням екології та багатьма громадськими організаціями, такими, як “Екологічна ліга”, “Екологічна варта”, “Зелений світ”, “Зелена країна” та ін. Таке співробітництво передбачає роботу над спільними заходами з організації позакласної натуралістичної роботи для учнів шкіл, удосконалення екологічної освіти й виховання учнівської молоді, практичне впровадження еколого-натуралістичних програм близько 80 профілів.

Активну участь в організаційно-масовій та навчально-виховній роботі беруть еколого-натуралістичні заклади області: Макіївська міська СЮН, Харцизька міська СЮН, Старобешівська, Великоновоселківська, Маріїнська районні СЮН, Єнакіївський міський ЕНЦ, Донський районний ЕНЦ, а також Горлівський, Сніжнянський, Красноармійський, Авдіївський, Торезький та багато інших дитячих натуралістичних центрів.

Наприклад, Ясинуватська районна екологічна громадська організація “До чистих джерел” охоплює своєю діяльністю 17 осередків міських і сільських шкіл Яснуватої, Авдіївки, Макіївки. Для залучення учнів до громадської екологічної роботи проводяться щорічні конкурси в рамках Всеукраїнських екологічних акцій: “День парків”, “День Землі”, “День Довкілля”, “Збережемо ялинку”, “Первоцвіт”. Студенти та учні молодіжного екологічного центру “Екос” (ліцей при ДонНУ) займаються моніторингом малих річок та джерел Донецької області, вивчають ступінь антропогенних забруднень і біорозмаїття флори та фауни регіону. Близько 90% шкіл Донецька щорічно охоплено участю в обласному конкурсі екологічних агітбригад та в обласному фотоконкурсі “Крокус”.

З метою екологічної освіти та виховання молоді Міжнародною академією наук екології та БЖД засновано Малу молодіжну академію, при якій створено постійно діючий факультатив “Основи екології і моральності”. Донецький обласний еколого-натуралістичний центр є базовим закладом хіміко-біологічного відділення Малої академії наук і координатором роботи з обдарованою молоддю в рамках МАН з природничого напрямку. Також на базі облЕНЦ працюють гуртки з напрямів народознавства: “Екологи-краєзнавці”, “Берегиня”, “Джерельце”, “Рослини – символи України”.

Найбільш популярними в області є гуртки біологічного профілю: “Юні натуралісти”, “Юні зоологи”, “Юні ботаніки”, “Юний медик”, “Юний психолог”, одним з напрямів роботи яких є допрофесійна підготовка старшокласників. Наприклад, при Донецькому медичному університеті та Краматорській філії обласного університету (КФОУ) працюють гуртки

“Юний медик”. Після закінчення курсу навчання гуртківці одержують рекомендації до вступу до медичних навчальних закладів, залучаються до волонтерської та науково-дослідної роботи в галузі медицини. За останні п’ять років кількість гуртків біологічного профілю коливається в межах 15–20% від загальної кількості гуртків еколого-натуралістичного напрямку.

Чимало гуртківців облЕНЦ також пов’язують своє майбутнє з біологією, екологією, медициною. Таким чином, учні, які беруть участь у роботі МАН, отримують певну допрофесійну та довузівську підготовку, яка допомагає їм після закінчення середньої школи визначитись з вибором професії та успішно скласти тестування для вступу до обраного вищого навчального закладу.

Одним з активно діючих підрозділів облЕНЦ є Донський ЕНЦ Волноваського району, який залучає до природоохоронних заходів всі 49 шкіл району. У кожній школі наказом директора призначений відповідальний за еколого-натуралістичну роботу, плануються заздалегідь заходи екологічного та природоохоронного напрямку, при проведенні яких враховуються вікові й індивідуальні особливості дітей.

У 1999 р. на базі Маріупольського міського навчально-виховного комплексу було створено наукове товариство учнів (НТУ) МАН “Дарування”. НТУ має багато напрямів діяльності, одним з яких є хіміко-біологічний (секції “біологія”, “психологія”, “хімія”, “медицина”, “екологія”). Керівництво НТУ “Дарування” створило тісні зв’язки з вищими навчальними закладами Маріуполя, Донецька, Горлівки, Києва. Професорсько-викладацький склад цих закладів очолює керівництво творчою діяльністю учнів, рецензує науково-дослідні роботи учнів, веде роботу секцій на конференціях та у профільних гуртках. Всього в Донецькій області нараховується більше ніж 30 наукових товариств біологічного, екологічного, хімічного та інших напрямів.

Особлива увага в позашкільних закладах області приділяється формуванню навичок еколого-практичної діяльності школярів. Так, наприклад, на 1 вересня 2006 р. в області функціонувало 498 навчально-дослідних ділянок, у тому числі: в містах – 245, у селищах міського типу та сільській місцевості – 253, у місті Донецьку – 67, на міських та районних СЮН – 10. На науково-дослідних земельних ділянках (НДЗД) працюють плодово-ягідні, квітково-декоративні, колекційні, селекційно-генетичні, польові та інші відділення, створюються теплиці, дендропарки, зимові сади, проводиться дослідна робота. Останніми роками (у 2008–2010 рр.) учнівська молодь проводила роботу з відновлення шкільних лісництв та дендропарків: на базі шкіл Шахтарська, Сніжного, Першотравневого, Красноармійська, Горлівки, Макіївки створені учнівські лісництва та гуртки “Юні лісівники”.

Донецька міська дитяча організація Всеукраїнського дитячого об’єднання “Екологічна варта” – “Екологічна ліга”, Донецька обласна громадська екологічна організація “Центр стійкого розвитку – Троянда вітрів”, еколого-краєзнавче об’єднання Донецького обласного Центру туриз-

му і краєзнавства, громадські організації “Екос”, “Екопульс”, “Екодія” – ці та багато інших об’єднань мають своєю основною метою формування екологічно свідомої особистості, виховання в учнівській молоді екологічної культури й грамотності, вивчення методів оцінювання навколишнього середовища, організацію та активізацію природоохоронної роботи рідного краю.

**Висновки.** Наведені приклади красномовно свідчать про те, що на сьогодні позашкільні заклади еколого-натуралістичного спрямування відіграють важливу роль у складанні програми екологічного виховання, яка поширюється на всі шкільні та позашкільні заклади. Але ми розуміємо, що позашкільні заклади додаткової освіти далеко не повністю реалізують багатогранні можливості в екологічному вихованні дітей і підлітків. Це пов’язано з рядом причин: недооцінюванням у громадській свідомості протягом останніх десятиріч ролі довкілля та екологічної освіти в розвитку особливості, перенесенням до позашкільної освіти шкільних технологій і методів навчання, великою наповнюваністю груп учнів [6, с. 191], недостатньою професійною компетентністю педагогічних працівників, обмеженістю фінансування екологічних проєктів тощо.

У ході нашого дослідження ми переконались, що сприятливі умови для формування екологічної вихованості старшокласника складаються в процесі й на основі особистої участі підлітка в шкільній та позашкільній діяльності й у житті суспільства. Але, на наш погляд, зараз позашкільні заклади освіти мають значно більше переваг перед навчанням у класі, оскільки вони не так обмежені сталими рамками навчального часу, до того ж мають необмежені можливості щодо здійснення навчання поза межами навчального закладу, безпосередньо в природі.

Формування екологічної культури та екологічної вихованості особистості повинно здійснюватися за умовами єдності процесів організації урочної, позаурочної, позакласної й позашкільної діяльності. Для цього практична робота з учнями повинна включати екологізацію більшості навчальних дисциплін природничого спрямування, обов’язкове впровадження профільних екологічних спецкурсів; позаурочну роботу як частину міських програм екологічного виховання, діяльність екологічних і краєзнавчих об’єднань; практично усвідомлену участь учнів у навчальній роботі та у вільний час у межах екологічного десанту, що працює на базі школи, а також участь в обласних екологічних заходах, олімпіадах, роботі МАН, спортивних святах, днях здоров’я, екологічних стежках тощо.

За такого підходу взаємозв’язок позашкільної й шкільної екологічної освіти буде реалізовуватися як неперервний процес засвоєння екологічних цінностей і понять, необхідних для осмислення та оцінювання взаємозв’язків між людиною, її культурою й навколишнім середовищем, формування вмінь приймати екологічно доцільні рішення та відповідних правил поведінки в навколишньому середовищі, а в кінцевому результаті – екологічної культури особистості.

## Література

1. Вербицький В.В. Еколого-натуралістична освіта в Україні: історія, проблеми, перспективи / В.В. Вербицький. – К. : Аверс, 2003. – 304 с.
2. Вербицький В.В. Юннатівський рух в Україні / В.В. Вербицький. – К. : Деміур, 2001. – 304 с.
3. Вербицький В.В. Формування практичного розуму цілеспрямованого учня (з досвіду сталого розвитку позашкільної еколого-натуралістичної освіти) / В.В. Вербицький. – К. : Деміур, 2002. – 232 с.
4. 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. Іваненко. – К. : МАУП, 2000. – 76 с.
5. Захлебный А.Н. Экологическое образование школьников во внеклассной работе : пособие для учителя / А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
6. Охорона довкілля та екологічна безпека // Збірка доповідей наук.-практ. конф. – Донецьк, 2001. – Т. 2. – 251 с.
7. Пустовіт Г.П. Сучасні підходи до змісту екологічної освіти учнів у позашкільних закладах / Г.П. Пустовіт // Екологічний вісник. – 2003. – № 3–4. – С. 13–15.
8. Червонецький В.В. Екологічна освіта учнів у школах країн Східної та Центральної Європи / В.В. Червонецький. – Донецьк : Юго-Восток, 1998. – 285 с.

ОКОЛОВИЧ О.С.

## **ЕКОНОМІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ**

Сьогодні система освіти, як і система управління нею, зокрема, навчальними закладами, перебуває в процесі реформування. На цей процес впливають зміни, що відбуваються як у самій системі освіти, так і поза її межами. До внутрішніх факторів, які стимулюють зміни в системі управління середньої школи, належить: вироблення нових стандартів освіти, оновлення навчальних програм і навчально-методичних матеріалів, використання нових форм та методів навчання тощо. До зовнішніх факторів, що впливають на діючу систему управління освітою, належать соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні: встановлення ринкових відносин в економіці, висока конкуренція на ринку праці, технічний прогрес, особливо у сфері інформаційно-комунікативних технологій, а також демократизація суспільства. Ці фактори створюють таке середовище, в якому добре відома з радянських часів централізована командно-розподільча система управління школою не дозволяє повністю задовольняти потреби суспільства щодо рівня та якості базової освіти. Виникає потреба пошуку нових, більш ефективних методів і засобів адміністративно-фінансового

управління як для системи освіти в цілому, так і для конкретної школи зокрема.

Сучасному керівнику загальноосвітнього навчального закладу як менеджера освіти необхідно визначити нову стратегію управління навчальним закладом, ефективно управляти матеріальними, фінансовими та людськими ресурсами, вивчати ринок освітніх послуг, динаміку споживчого попиту, постійно забезпечувати переваги свого навчального закладу шляхом надання освітніх послуг кращої якості й у більшому обсязі, впливати на ринок освітніх послуг за допомогою педагогічних та управлінських засобів, ефективність яких багато в чому залежить від фінансово-економічної складової навчального закладу.

Все це зумовило необхідність формування в керівників навчальних закладів відповідних професійних компетентностей як складної динамічної системи, що утворена з різних компонентів. В умовах сьогодення економічна складова компетентностей керівника посідає вагоме місце.

**Мета статті** – розглянути зовнішні та внутрішні фактори стимулювання змін в освіті, які актуалізують необхідність підготовки керівників навчальних закладів до реалізації економічної функції управління в нових умовах; розкрити сутність економічної компетентності, а також деякі шляхи та засоби її формування.

Проблему формування та вдосконалення професійної компетентності керівників системи загальної середньої освіти досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені в різні періоди її функціонування: В. Бондар, С. Батищев, В. Віденський, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, У. Жерносек, Л. Калініна, Л. Карамушка, О. Карпенко, В. Кричевський, О. Лук'яненко, В. Маслов, О. Мормаза, Є. Тонконога, П. Щербаков та ін.

Зокрема, вітчизняним ученим В. Масловим розроблена модель управлінської компетентності директора школи, засоби прийняття управлінських рішень; Г. Єльніковою – питання управлінської компетентності керівника та її кваліметричної моделі, моніторингу управлінської діяльності.

Модель керівника загальноосвітнього навчального закладу, розроблена В. Масловим, включає такі напрями управлінської діяльності:

- педагогічне керівництво суспільним вихованням учнів;
- управління навчально-виховним освітнім процесом;
- загальноадміністративна й фінансово-господарська робота (менеджмент) [1, с. 9].

Розглядаючи напрям загальноадміністративної й фінансово-господарської роботи при побудові кваліметричної моделі професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу, Г. Єльнікова як критерії виділяє знання, якими повинен володіти керівник: методологічні, загальнотеоретичні, методичні, організаційно-технологічні, а також уміння: діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольно-корегувальні [1, с. 10].

Як бачимо, економічна компетентність розглядається авторами не як окрема складова компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу, а в структурі загального напрямку.

Розглядаючи компетентності як ключ до оновлення змісту освіти, О. Овчарук включає економічну компетентність у структуру компетентностей керівника й дає більш предметне визначення: “Під економічною компетентністю керівників навчальних закладів розуміємо процес і результат передачі на основі методичного забезпечення засвоєних економічних, соціальних, правових і моральних категорій, достатньо цілісну суть виробництва, розподілу, обміну та споживання матеріальних і духовних благ, формування економічного мислення з метою забезпечення ефективної діяльності загальноосвітнього навчального закладу” [4].

В умовах недостатнього державного фінансування навчальних закладів і постійної жорсткої економії бюджетних коштів перед керівником загальноосвітнього навчального закладу постає проблема здійснення різноканального фінансового забезпечення та чіткого визначення напрямів використання коштів.

Одним з факторів покращення фінансово-господарського, матеріального становища загальноосвітніх навчальних закладів є зростання економічної компетентності керівників навчальних закладів, тому особливої актуальності набуває їх економічна освіта. Головною ідеєю економічної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів є постійний розвиток їх як суб’єктів господарської діяльності, що спрямовують свою економічну компетентність на розвиток школи як об’єкта господарської діяльності.

Загальний рівень економічної компетентності керівників формується шляхом поєднання адміністративної, менеджерської та фінансово-господарської компетентності. На жаль, рівень її сформованості залишається низьким. Як наслідок, можемо констатувати, що при перевірках органами Контрольно-ревізійного управління фінансово-господарської діяльності загальноосвітніх навчальних закладів м. Запоріжжя виявлено низку порушень: нецільове використання бюджетних коштів, неефективний розподіл позабюджетних фондів, недостатня компетентність при обліку робочого часу персоналу навчального закладу, некомпетентно підготовлені накази на матеріальне заохочення тощо.

В основу економічної компетентності керівників покладено знання нормативно-правової бази економіки загальної середньої освіти, яка базується на таких документах, як: Конституція України, Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, укази Президента, постанови Верховної Ради та Кабінету Міністрів, рішення Конституційного Суду, накази, положення та інструкції Міністерства освіти і науки, накази та постанови розпорядників обласного, міського й районного рівнів.

До складу економічних знань, необхідних керівникам загальноосвітніх навчальних закладів, повинні входити, насамперед, знання з економіки освіти. Керівники повинні розуміти економічну суть таких питань: фінан-

сування державної системи освіти; бюджетні видатки на освіту; залежність рівня матеріального забезпечення освітян від економічного стану держави й рівня наповнення бюджету; позабюджетне фінансування навчального закладу та видатки. Він має володіти вміннями використовувати фінансові технології для раціонального й вигідного для навчального закладу планування доходів та видатків.

Управлінський аспект економічної освіти передбачає оволодіння керівниками керівниками загальноосвітніх навчальних закладів науковими основами управління школою, досягненнями світового менеджменту, розумінням і аналізом зовнішніх і внутрішніх зв'язків навчального закладу з різними установами, організаціями, розумінням економічної функції навчального закладу й економічної освіти, її місця в системі функцій управління: планування, організації, контролю, коригування.

Досвід свідчить, що наявна система підготовки керівників шкіл та підвищення їх професійної кваліфікації не задовольняє сучасні потреби у формуванні економічної компетентності. Про це свідчить аналіз освітніх програм у структурі підготовки та професійного розвитку керівників на курсах різних рівнів, у магістратурі, аналіз тематики курсових і магістерських робіт, кадрового забезпечення навчання тощо.

**Висновки.** Отже, фінансова компетентність повинна зайняти гідне місце в системі формування компетентностей керівника навчального закладу за умови використання із цією метою комплексу засобів навчання в системі підвищення кваліфікації, самоосвіти, використання Інтернет-ресурсів.

### **Література**

1. Єльнікова Г. Модель є уявленням об'єкта моделювання управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г. Єльнікова, В. Маслов // Управління освітою. – 2009. – № 17.
2. Закон України “Про освіту”. – К. : ГЕНЕЗА, 1996.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.
4. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О.В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003.
5. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. / [за ред. Л.І. Даниленко]. – К. : Міленіум, 2004.
6. Сазоненко Г. Управління і фінанси / Г. Сазоненко // Директор школи. – 2008. – № 7.
7. Сорочан Т.М. Розвиток управлінських умінь керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти / Т.М. Сорочан // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 5.
8. Шушкевич Ю.В. Шкільний бюджет у сучасних умовах : практико-орієнтований посібник для директора школи / Ю.В. Шушкевич. – К. : Факт, 2009.



## ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТУРИЗМУ ТА ЗМІСТ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАМОРСЬКИХ ТЕРИТОРІЯХ ФРАНЦІЇ

Актуальність статті полягає в тому, що материкова частина Франції розділена на 94 департаменти, до яких додаються 2 департаменти на острові Корсика, 6 заморських департаментів (Гваделупа, Мартініка і Гвіана в Центральній Америці, а також Реюньйон біля південно-східного узбережжя Африки, Сен-П'єр і Мікелон біля південно-східного узбережжя Ньюфаундленду) і 5 заморських територій (Нова Каледонія, Французька Полінезія, до складу якої входять острови Суспільства, Маркізькі острови, архіпелаг Туамоту, Французькі південні та антарктичні території; острови Уолліс і Футуна, розташовані на екваторі, в південно-західній частині Тихого океану між Фіджі і Самоа; Майотта – один з островів Коморські пасма біля східного узбережжя Африки).

*Мета статті* – розглянути туризм та систему освіти на заморських територіях Франції, які приваблюють тисячі туристів з усього світу.

*Французька Полінезія.* Основна галузь економіки – обслуговування туристів (близько четвертини ВВП). За законом від 27 лютого 2004 р., також називається заморським краєм (pays d'outre-mer) і наділена широкою автономією. Французька Полінезія поділяється на 5 адміністративних підрозділів (subdivisions administratives), які, у свою чергу, поділяються на 48 комун. Щорічно острова відвідують 100 тис. туристів. Експорт перлів забезпечує 80% валютних надходжень до бюджету. Нова Каледонія (Nouvelle Calédonie) – володіння Франції в Меланезії, що займає групу островів у південно-західній частині Тихого океану. Сен-П'єр і Мікелон (Saint-Pierre et Miquelon) – володіння Франції, що займає низовинний архіпелаг з 8 островів (найбільші – Сен-П'єр, Мікелон, Ланглад) біля східних берегів Північної Америки, на південь від острова Ньюфаундленд.

В 2004 р. архіпелаг відвідали 55 тис. туристів. У цілому кліматичні умови сприяють розвитку сільського господарства та туризму [1].

*Французька Гвіана* – заморське володіння Франції на північному сході Південної Америки; розташована на північ від екватора. Туризм розвинений слабо через несприятливий клімат і важкодоступність. У 2002 р. Гвіану відвідало 65 тис. іноземних туристів (дохід – 45 млн дол.). Визначні пам'ятки: місця нерестовищ шкіряних морських черепах, колишні поселення і в'язниці каторжан (у тому числі знаменита в'язниця на о. Диявола, де відбував покарання капітан А. Дрейфус, звинувачений у зраді в 1894 р.), аерокосмічний центр поблизу Куру з музеєм космонавтики, природний заповідник Трезор, водоспади “Каскад Вольтера”. Серфінг, віндсерфінг і плавання можливі в Гвіані на океанських берегах близько Кайенна і Куру, але засобів обслуговування досить мало.

На річці Габріель і в районі Дакки непогані умови для рафтингу та походів на каное. Є відмінні маршрути для піших подорожей від Ремі-

Монжолі до вершини Монтань дю Махурі. Гвіана складається з двох явищ. Перше – джунглі. Друге – космодром. Туризм у Гвіані не є ще особливо сильною економічною реальністю, однак регіон приймає 60 тис. туристів за рік, перспективи розвитку величезні. Специфічна територія Гвіани не є ще досить привабливим туристичним напрямом для фахівців, проте там існує сильний потенціал туристичного розвитку й цілком ідентифікована туристична пропозиція:

- традиційна сфера: купальний туризм та круїз;
- специфічна сфера: “зелений” туризм, туризм з природним культурним надбанням; “науковий” туризм;
- спортивна сфера: підводний туризм, екстремальний туризм.

Проте ще існує відхилення між цією потенційною пропозицією й реальністю існуючих туристичних продуктів.

Первісна і безперервна освіта повинна мати за мету скорочення цього відхилення. Туристичний розвиток Гвіани, насамперед, характеризується вдосконаленням екологічного туризму. Найпоширеніша спеціалізація “Тід по тропічних лісах Амазонії”.

Очевидно, що Гвіана може виявитися туристичною зоною, здатною приймати набагато більше туристів при реалізації концепції специфічних туристичних продуктів. Логічний розвиток суті цієї концепції полягає в удосконаленні структури екологічного туризму, тому що 90% території Гвіани зайнято тропічними лісами, а також культурологічного туризму, поціновувачі якого здатні зрозуміти й оцінити природні багатства та етнічне розмаїття Гвіани. Останніми роками з’явився новий напрям у сфері екологічного туризму – спортивний екологічний туризм. Як у всіх туристичних зонах, доступ до кваліфікації й адаптація компетенції є однією зі складових розвитку туризму в Гвіані. Мета полягає в тому, щоб, переконуючись в адекватності між пропозицією освіти й становищем на ринку праці, урізноманітнити галузі освіти залежно від специфічності Гвіани, особливо Карибського басейну й Амазонії [2].

Мартініка – це “шматочок Франції на Карибських островах”. Мартініка перебуває на однойменному острові у Вест-Індії, який належить до найбільших в архіпелазі Малих Антильських островів. Острів Мартініка був названий Христофором Колумбом “найкрасивішою країною у світі”. Чудові пляжі, відокремлені бухти, буйні тропічні ліси, численні місця для занять підводним плаванням та іншими видами спорту приваблюють туристів зі всього світу. Також популярні оглядові екскурсії по острову на джипах, катання на конях і піші прогулянки [1].

Гваделупа є місцем розквіту традиційної культури, місцем, де займаються підводним плаванням, ловлею великих риб. Природний заповідник “Ле Гранд Кю де Сак Марен” являє собою тропічну екосистему загальною площею 9000 га. “Внесення вже другого за рахунком об’єкта заморських володінь Франції (першим був відзначений Великий бар’єрний риф в Новій Каледонії) до списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО свідчить про міжнародне визнання значущості внеску заморських земель у природні ба-

гатства Франції”, – говориться в доповіді, підготовленій Жаном-Луї Борлоо, державним міністром екології, енергетики та сталого розвитку [1].

Єдиний сектор, який перебуває в постійному розвитку останніми роками, залишається туризм. Мартініка і Гваделупа приймають кожна близько 600 тис. туристів за рік. Але сьогодні туристичне відвідування Антильських островів зменшується: конкуренція з боку Куби й Санто-Домінго, старіння готельного парку, низька якість послуг, більш високі витрати пояснюють це відносне зниження.

Серед усіх заморських територій саме Мартініка і Гваделупа задають тон у питанні туристичного розвитку громадських просторів.

Мобілізація всіх зусиль у галузі освіти знайдуть своє повне вираження тільки в декваліфікації всіх туристичних інструментів, якими володіють Мартініка і Гваделупа. Гваделупа володіє сьогодні одним із семи національних парків Франції. Вулкан сірчаного рудника панує над 250 км у тропічному лісі. Туристична діяльність усередині цього природного парку розглядається як перспектива довгострокового розвитку туристичної діяльності: у 1992 р. ЮНЕСКО визнала цей природний парк “світовим резервом біосфери” [1].

Реюньйон – вулканічний острів, що відноситься до групи Маскаренських островів. Найближчі сусіди в Індійському океані – Мадагаскар (800 км) та Маврикія (220 км). Сюди прагнуть потрапити любителі змагань з мультиспорту з усього світу. Завдання учасників полягають у тому, щоб подолати марафонську дистанцію. Спортсмени та люди, далекі від спорту, роблять це на велосипедах, пішки і хто як може.

Крім можливості провести час серед захопливих природних ландшафтів, високий рівень істинно французького сервісу на курортах і готелях на острові також приваблює туристів та сприяє розвитку туризму в цілому. Інтерес до острова тільки зростає. Завдяки природним пам’яткам, таким як вулкани, Ніагарський водоспад, багатий світ флори й фауни, острів є місцем зустрічі дайверів, любителів екстремальної їзди на гірському велосипеді, учасників наукових експедицій і простих мандрівників. Тут також проводяться зйомки гарних і яскравих рекламних плакатів та фантастичних фільмів [1].

Туризм відіграє переважну роль у розвитку заморських територій.

Туристична діяльність і охорона навколишнього середовища, не повинні перебувати в суперечності. Необхідно домогтися збільшення споживання туристичного продукту та туристичного розвитку, раціонального використання та природних ресурсів. Розвиток економіки заморських територій ґрунтується більшою мірою на туризмі. У цьому регіоні було вжито ряд заходів у рамках закону про розвиток цієї території: визначення сфери територіальних компетенцій; сум капіталовкладень; звільнення від оподаткування.

У зв’язку із цим великого значення набуває діяльність усіх регіональних організацій щодо збереження тієї культурної спадщини, яка історично склалася на цій території.

Велика увага приділяється охороні навколишнього середовища, взаємодії великих виробничих структур і мікропідприємств з організаціями, що координують питання туристичної освіти на заморських територіях.

Усі ці заходи супроводжуються постійною увагою не тільки до економічної діяльності, а й до сфери освіти, підготовки туристичних професій з метою стратегічної ефективності: поліпшення якості обслуговування туристів на всіх етапах прийому, використання інновацій та інформаційних технологій, щоб відповідати очікуванням ринку й клієнтури; створення та розвиток специфічного туристичного продукту [1].

Становлення туристичної галузі тягне за собою створення та вдосконалення туристичної освіти з урахуванням специфічності кожної території. Заморські території використовують традиційні навчальні заклади для професійної підготовки у сфері туризму: державні типові навчальні установи; професійні ліцеї, які пропонують початкову освіту, ідентичне освіті на всій французької території.

Проте освіта повинна відповідати специфічності туристичної пропозиції цього регіону. У галузі безперервної освіти, як і на всій території Франції, кожне підприємство, кожен працівник і кожен безробітний мають специфічний підхід, заснований на очікуваннях підприємства, на кваліфікації та професійній кар'єрі працівника, термінах і витратах на освіту.

За двадцять років туристична індустрія повсюдно замінила традиційну діяльність цих островів. Обидва закони про звільнення від оподаткування (1975, 1986 рр.) стимулювали капіталовкладення, особливо в готельній справі і сфері рекреації. Сьогодні туристичний продукт, який пропонують Антильські острови, застарів і вступив у гостру конкуренцію з туристичним продуктом країн Карибського басейну.

Першочергова мета активізації індустрії туризму, полягає в підвищенні вартості креольської культури та місцевого надбання.

Пропозиція нових туристичних продуктів, що відповідає очікуванням більш вимогливої клієнтури, здійснюється через ініціативи локальних менеджерів, але вони зруйновані відсутністю досвіду й компетенції цих молодих фахівців у галузі управління: "Вони досліджують, таким чином, нові шляхи, але відчувають брак компетенції в управлінні, яка зміцнила б їх ініціативу", – підкреслює регіональний Будинок освіти і робіт Гваделупи. Перед системою туристичної освіти в цьому регіоні стоять три завдання: підвищити кваліфікаційний рівень найманих робітників і менеджерів; підкреслити культурну своєрідність цього регіону; поліпшити управління людськими ресурсами для того, щоб сприяти еволюції мотивацій і мислення.

Однак у цій справі існують деякі труднощі:

- у сфері початкової освіти: освіта відрізняється рівнем більш слабким, ніж на всій національній території;
- у сфері безперервної освіти: доступ до неї залишається вкрай обмеженим.

Безперервну освіту здобуває обмежена кількість людей (більше ніж 40% у готельній справі, менше ніж 30% у рекреації). Вона зберігає свій статус лише для персоналу великих підприємств.

У зв'язку з нинішнім становищем був намічений ряд заходів. У сфері початкового освіти:

- поліпшувати профорієнтацію серед випускників шкіл;
- підвищувати привабливість професії у сфері туризму;
- розвивати знання про культурне надбання регіонів;
- робити більш ефективною адекватність між освітою та працевлаштуванням;
- краще знайомити зі специфічністю Карибської туристичної зони;
- сприяти й розвивати навчання іноземних мов;
- поглиблювати освіту викладачів;
- створити центр трудових ресурсів та економічного стимулювання, який передбачав би еволюцію в цій сфері діяльності [2].

Ряд заходів, вжитих у цій сфері, показує, що освіта дає змогу зберегти роботу й довести свою професійну кваліфікацію до необхідного рівня. Туристичний розвиток повинен здійснюватися через постійне розширення поля компетенції за допомогою обмінів між регіонами.

Географічно обміни можуть бути всередині французької Карибської зони, між Карибами й метрополією, між Карибським та іноземними територіями (Європа, США, Азія). Для зближення систем туристичної освіти було розглянуто генеральну угоду розвитку освіти між Мартінікою, Гваделупою і Гвіаною, для обміну досвідом.

Ідея полягає в тому, щоб створити імідж заморських територій з їх розмаїттям культурних надбань: Мартініка, колишня назва креольською мовою “Острів квітів”; Гваделупа і всі її острови (Марія Галант, Святий, Saint-Barthélemy, Святий-Мартін); Гвіана, яка привертає увагу своїм сучасним комфортом, що сусідять з лісами Амазонки.

Ця різноманітність територій об'єднана одним – це простір креольської культури, який необхідно використовувати як для розвитку туристичної економіки, так і туристичної освіти. Звернення туристичної галузі до міжнародного аспекту своєї діяльності дасть змогу виміряти очікування клієнтури, що прийшла з Європи, США чи Азії. Розвиток туристичної діяльності проходить з кращим знанням міжнародних запитів, посиленням лінгвістичної компетенції й компетенції всієї сфери обслуговування. Організація освіти повинна відповідати прагненню представити заморські території за кордоном у кращому вигляді.

Незважаючи на введення цілої низки фінансових інструментів (зобов'язання французького Агентства розвитку регіонів, Європейського інвестиційного банку), податкових інструментів звільнення від оподаткування (до 70% згідно із законом), установок Регіональної схеми туристичного управління (SRAT), туристичне піднесення на французьких Антильських островах відчуває великі труднощі:

- на 14,6% зниження цін через старіюче обладнання готельного обладнання (європейці вибирають напрями, де готельне господарство відрізняється кращою якістю: Кубу, Санто-Домінго);

- недостатність і дорожнеча повітряного транспортного (авіакомпанії Ер Франс і Корсар транспортували на 50 тис. осіб менше, ніж у попередньому році);
- неможливість використання сучасних великих фінансових інвестицій у маленьких структурах суспільного та сімейного готельної справи;
- спад туризму у сфері організації круїзів;
- відсутність реальної державної політики на користь заморських напрямів [2].

Необхідно вудосконалювати співпрацю всіх учасників організації туристської освіти і професійної підготовки фахівців у сфері туризму: активізувати роботу регіональних агентств з найму, освітніх установ, державних і регіональних громадських структур, різноманітних регіональних місій та фондів.

Економіка туризму сильно залежить від економічних умов, які значно погіршилися в деяких заморських територіях Франції, особливо в Мартиніці і в Гваделупі. Таким чином, саме новий порив у сфері туризму повинен бути тим виходом, який допоможе вийти з кризи.

Безперервна освіта в університеті на Антильських островах і Гвіани і Гваделупи складається з двох циклів: перший цикл – університетський диплом за спеціалізацією “Управління підприємством”. Після закінчення навчання й отримання диплома першого циклу можливе продовження навчання на другому циклі – університетський диплом за спеціалізацією “Управління підприємством у сфері туризму”. Освіта розрахована на два роки (4 семестри) і три блоки: фундаментальні дисципліни, додаткові дисципліни, методологія університетської роботи. Третій цикл передбачає два типи освіти: а) професійна підготовка зі стажуванням протягом одного року з отриманням диплома про вищу спеціальну освіту; б) освіта, орієнтована на наукове дослідження й захист докторської роботи [3].

Поряд зі сприятливими економічними умовами необхідно створити гідну середовище для підвищення загального та професійного рівня на всіх заморських територіях. Зусилля, зроблені у сфері туристичної освіти, дадуть змогу новій генерації фахівців знайти краще застосування своїх сил в економіці й допоможуть вивести її з кризи. Поліпшення якості пропозиції послуг приводить до необхідності посилення компетенції спочатку початкової освіти, особливо коли мова йде про компетенцію в таких сферах: управління, торгівля, іноземні мови, нові технології, економіка туризму (статистика, транспорт, сегменти клієнтури).

В економічному плані законопроект, що стосується заморських територій Франції, має три основні складові: поділ територіальної компетенції між заморськими підприємствами й метрополією, заохочення у створенні довготривалих робочих місць; сприяння новим капіталовкладенням за допомогою звільнення від оподаткування, створення сприятливого клімату для ініціатив. Запропоновані заходи передбачаються строком 15 років для того, щоб підготувати професійні кадри відповідного рівня, які, у свою чергу, змогли б стабілізувати економічний розвиток заморських територій

Франції. Все це буде сприяти збереженню конкурентоспроможності цього регіону. Мета полягає в тому, щоб створити перспективи на майбутнє, які дають змогу встановити клімат довіри, вийти зі стану постійної допомоги та дестабілізації.

Така туристична політика дає змогу переосмислити зусилля, необхідні для реформування туристичної освіти, які повинні бути зроблені на всіх рівнях у перспективі довгострокового розвитку. Дійсно, пріоритетними напрямками в туристичній діяльності заморських територій у цьому регіоні є: поліпшення повітряного транспортного обслуговування й модернізація різних галузей діяльності, серед яких туристичні структури, великі готелі та малі підприємства.

На сьогодні Корсиканський університет готує фахівців для сфери туризму за спеціалізацією “Туризм та розвиток” з метою підготовки кадрів для цього сектора економіки Корсики, які могли б створювати туристичний продукт і були здатні реалізовувати його на туристичному ринку. В Університеті готують майбутніх керівників підприємств туристичної індустрії. Основна увага приділяється взаємодії природи й культури.

У жовтні 1992 р. Університет Святого Луї на Узбережжі Суте Опала відкрив свої двері для перших студентів, яких було 4300, сьогодні їх 11 000. Тут готують фахівців для сфери туризму та дозвілля в таких секторах: туризм і стратегія розвитку, туристичне проектування, підвищення вартості культурного та природного надбання, професії у сфері спорту, сільські проекти економічного розвитку.

Загальний обсяг годин – 500, двомісячне стажування, вивчення двох обов’язкових іноземних мов. За спеціалізацією “Готельна справа” навчання триває 1 рік – 515 годин і чотиримісячне стажування [3].

**Висновки.** Отже, підвищення рівня початкової освіти дозволить згодом здійснити кращу адаптацію майбутніх найманих робітників. Однак існує дискримінація в доступі до безперервної освіти між великими структурами і малими підприємствами. Нова система початкової й змішаної освіти буде враховувати цю дискримінацію для того, щоб скоротити негативні результати в освіті для нових поколінь.

### **Література**

1. Алисов Н.В. Экономическая и социальная география мира (общий обзор) / Н.В. Алисов, Б.С. Хорев. – М. : Просвещение, 2000. – 367 с.
2. Damas M. Le college unique./ Le systeme educatif / M. Damas // Cahiers francais. – Paris : La documentation francaise. – 1998. – № 285. – Mars–avril. – P. 25–29.
3. Mons N. Les nouvelles politiques educatives: La France fait-elle les bons choix? / Natalie Mons. – Paris : Presses universitaires de France, 2007. – 58 p.

## ОЦІНКА СФОРМОВАНОСТІ ПЛАВАЛЬНИХ УМІНЬ ГЛУХИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Плавання є одним з найбільш ефективних засобів подолання вад фізичного розвитку й рухових навичок у корекційній роботі з неповносправними. Завдяки специфічним властивостям водного середовища й зниженню сил гравітації створюються сприятливі умови для вільних рухових дії, усувається статична м'язова напруга, скутість, знижується навантаження на хребет, формується правильна постава. Під впливом плавання відбувається перебудова й удосконалення організму, збільшується обсяг і сила м'язів, підвищується життєва ємність легень, зростає загальна й розумова працездатність, покращується сприйнятливість органів відчуттів, удосконалюється діяльність центральної нервової системи, активізуються пізнавальні процеси. Ефективність оздоровчих занять плаванням і корекційна спрямованість плавальних вправ реалізується в спеціальних завданнях, спрямованих на корекцію рухових порушень у цілому, корекцію рухів рук і ніг, поліпшення роботи основних систем організму, розвиток мотиваційної діяльності.

Оздоровчі заняття з плавання сприяють також оволодінню навичками орієнтування в просторі, тренуванню координаційної точності в рухах, виховання відчуття ритму й рівноваги. Тому при проведенні занять з плавання необхідним є урахування первинних дефектів і вторинних порушень, супутніх захворювань, медичних показань до занять, особливостей психічних та особистісних якостей, рівня фізичного розвитку й фізичної підготовленості. Обмеження можливостей здоров'я негативно впливає на психічний, фізичний та особистісний розвиток людей. Організм людини – це цілісна система, і при порушенні діяльності одного з аналізаторів здійснюється негативний вплив на діяльність інших. Для реабілітації цієї категорії осіб заняття спортом передбачають не лише відновлення психічних і фізичних функцій, але і їх адаптацію до активної діяльності в суспільстві. залучення їх до занять плаванням є найбільш доцільним завдяки специфічним особливостям плавання як виду фізичних вправ. На це вказують ряд провідних науковців: В.І. Бондар [1], Н.Г. Байкіна [2], Н.Ж. Булгакова [4], В.М. Синьов [5; 6], М.К. Шеремет [7], М.Д. Ярмаченко [8] та ін.

**Мета статті** – розкрити основи формування вмінь адаптивного плавання в глухих дітей дошкільного віку.

Нами було визначено чотири рівні сформованості плавальних умінь глухих дітей 5–6 років і їх однолітків з нормальним слухом: низький, початковий, середній і високий. Кожен з них характеризують певні критерії, що відбивають основи й деталі техніки виконання плавальних вправ дітьми віком 5–6 років.

На підставі розробленої нами методики оцінювання сформованості плавальних умінь глухих дітей дошкільного віку, цій категорії осіб було запропоновано виконати 24 плавальні вправи, на що було відведено три заняття. Перші шість вправ: 1) присідання з видихом у воду; 2) занурення у



воду; 3) пошук предметів на дні басейну; 4) перекид у воді; 5) вдих через сторону, стоячи в нахилі; 6) вдих, лежачи на воді – характеризували сформованість у глухих дітей 5–6 років уміння робити видих та занурення у воду з подальшою затримкою подиху (1-й компонент плавальних умінь цих дітей – “Видихи та занурення у воду”) і входили до першого блоку спеціальних плавальних вправ.

Кожна дитина віком 5–6 років, яка входила до однієї з трьох груп (контрольна група глухих, експериментальна група глухих і контрольна група дітей, щочують), виконувала запропоновану їй спеціальну плавальну вправу, відповідно до визначених нами критеріїв опанування нею цілеспрямованого плавального руху, отримувала оцінку за правильність її виконання, що виражалася в балах.

Якщо спеціальне плавальне завдання було виконано дитиною правильно (без помилок), відповідно до вимог техніки її виконання, то їй нараховувалися 4 бали, тобто вона одержувала найвищий бал, що відповідало високому рівню сформованості одного з плавальних умінь, які належали до першого блоку спеціальних плавальних завдань.

У випадку, коли запропоноване завдання виконувалося дитиною з незначними помилками, то їй виставляли 3 бали (середній рівень сформованості плавальних умінь у дитини). Якщо спеціальна плавальна вправа була виконана дитиною лише частково й мала місце ціла низка помилок різного характеру, то вона одержувала 2 бали, що свідчило про початковий рівень сформованості її плавальних умінь.

Коли мали місце грубі помилки в техніці виконання плавальної вправи, що була запропонована дитині, то вона отримувала 1 бал.

Зазначимо, що вихідні результати сформованості плавальних умінь оцінювалися за незв’язаними вибірками (КГгл, ЕГгл і КГч). Результати виконання спеціальних плавальних завдань першого блоку “Видихи та занурення у воду” дітьми 5–6 років контрольних і експериментальної груп на констатувальному етапі педагогічного експерименту засвідчили, що середні показники, які характеризують вищезазначене плавальне вміння, глухих дівчаток контрольної й експериментальної груп суттєво не відрізняються між собою (7,68 бала і 7,06 бала відповідно,  $P > 0,05$ ), про що засвідчують результати перевірки за методом Стьюдента ( $t_p < t_\alpha$ ,  $t_p$  дорівнює 1,19) (табл. 1).

Таблиця 1

**Результати виконання тестів першого блоку  
 (“Видихи та занурення у воду”)  
 глухими і дівчатками, щочують, 5–6 років**

Група	$X \pm M$	$\sigma$	P	t	Різниця результатів, %
КГгл	$7,68 \pm 0,25$	1,18	0,05	1,19	8
ЕГгл	$7,06 \pm 0,45$	1,93			
КГч	$11,83 \pm 0,34$	1,44	0,05	8,40	68

Отже, різниця між показниками контрольної групи глухих дівчаток і експериментальної групи їх ровесниць можна вважати несуттєвою, вона становить 8%.

Порівняння результатів виконання плавального завдання “Видихи та занурення у воду” глухими дівчатками та їх однолітками зі збереженим слухом свідчить про істотні розбіжності між середніми показниками цих груп, що дає підстави стверджувати про значне відставання сформованості плавальних умінь у глухих дівчат від їх однолітків зі збереженим слухом (на 68%). При цьому  $t_p$  дорівнює 8,4;  $P > 0,05$ . На нашу думку, це пов’язано, насамперед, з недостатнім розвитком життєвої ємності легенів, який слід розглядати як результат порушення ритму дихання через порушення слуху та мовлення глухих дітей, порівняно з їх ровесниками зі збереженим слухом, що не дало їм змоги виконати затримку дихання на видиху та занурення у воду без помилок.

Порівняння результатів виконання вищезазначеного контрольного завдання глухими хлопчиками й дівчатками засвідчує, що середні арифметичні показники в обох групах не відрізняються між собою. Несуттєві розбіжності спостерігалися й між контрольною групою глухих хлопчиків та експериментальною групою їх однолітків за вихідними показниками (7,68 бала і 7,12 бала відповідно,  $P > 0,05$ ). Різниця між середніми арифметичними величинами в цих групах становить 7%.

Так, середній показник виконання плавального завдання “Видихи та занурення у воду” глухими хлопчиками 5–6 років дорівнював 7,12 бала, а хлопчиками цього ж віку, якічують, – 13,41 бала. Порівняння результатів виконання цього плавального завдання, що здійснювалося за методом Стьюдента, показало наявність суттєвих розбіжностей між показниками в цих групах (ЕГгл і КГч;  $t_p > t_\alpha$ ,  $t_p$  дорівнює 10,98), що становить 88% (табл. 2).

Таблиця 2

**Результати виконання тестів першого блоку  
 (“Видихи та занурення у воду”)  
 глухими й хлопчиками, якічують, 5–6 років**

Група	$X \pm M$	$\sigma$	P	t	Різниця результатів, %
КГгл	$7,68 \pm 0,33$	1,45	0,05	1,25	7
ЕГгл	$7,12 \pm 0,30$	1,24			
КГч	$13,41 \pm 0,49$	2,01	0,05	10,98	88

Результати виконання спеціальних плавальних завдань другого блоку “Вспливання та лежання на воді”, до якого увійшли плавальні завдання “Зірочка” на грудях, “Зірочка” на спині, “Поплавець”, “Поплавець” з наступним виконанням “Зірочки” на спині, “Стрілочка”, “Стрілочка” з відштовхуванням від бортика басейну, засвідчили, що їх виконання глухими ді-

тими 5–6 років і їхніми однолітками зі збереженим слухом на констатувальному етапі педагогічного експерименту дає підстави стверджувати:

- про незначні розбіжності між середніми величинами контрольної й експериментальної груп глухих дітей;
- про істотну різницю між показниками груп глухих дітей і дітей зі збереженим слухом на користь останніх.

Так, порівняння результатів виконання спеціальних плавальних вправ глухими дівчатками 5–6 років контрольної та експериментальної груп засвідчує, що вони істотно не відрізняються між собою (8 і 7,67 бала відповідно), що підтверджено за допомогою методу Стьюдента ( $t_p < t_\alpha$ ,  $t_p$  дорівнює 0,47;  $P > 0,05$ ). У відсотках ця несуттєва різниця дорівнює 4 (табл. 3).

Таблиця 3

**Результати виконання тестів другого блоку  
("Впливання та лежання на воді")  
глухими й дівчатками, якічують, 5–6 років**

Група	$X \pm M$	$\sigma$	P	t	Різниця результатів, %
КГгл	$8,00 \pm 0,41$	1,90	0,05	0,47	4
ЕГгл	$7,67 \pm 0,58$	2,47			
КГч	$13,00 \pm 0,67$	2,82	0,05	6,03	69

Водночас порівняння показників, які характеризують вміння дівчаток триматися на воді в горизонтальному положенні (зігнутому – “Поплавець чи розкритому – “Зірочка” на спині, грудях тощо), засвідчує, що глухі дівчатка суттєво відстають від своїх ровесниць, які мають збережений слух на 69% у сформованості плавальних умінь. Середня величина в групі глухих дівчат дорівнювала 7,67 бала, тоді як у групі їх ровесниць, якічують, вона була значно більшою і становила 13 балів ( $P < 0,05$ ).

Порівняння середніх показників, що характеризують уміння дітей 5–6 років виконувати блок спеціальних плавальних завдань, який має назву “Впливання та лежання на воді”, показало, що відставання глухих хлопчиків від їхніх однолітків зі збереженим слухом на 10% менше порівняно з аналогічними групами у дівчаток (69 і 59%). Однак у глухих хлопчиків, як і у дівчаток контрольної групи й експериментальної групи, середні арифметичні величини (вихідні результати) не розрізняються між собою істотно (7,74 та 6,94 бала відповідно), на що вказує порівняння  $t_p \gamma t_\alpha$ , де  $t_p < t_\alpha$ ;  $t_p$  дорівнює 1,11 при  $P > 0,05$ . Отже, різниця між показниками в контрольній і експериментальній групах глухих дітей незначна й становить 10% (табл. 4).

Порівняння результатів виконання другого блоку плавальних завдань у групах глухих хлопчиків і в контрольній групі дітей зі збереженим слухом, як і в аналогічних групах дівчаток, підтверджує істотні розбіжності

між ними (6,94 і 11,06 бала відповідно), про що свідчать перевірка отриманих даних за методом Стьюдента ( $P < 0,05$ ). Розрахунковий коефіцієнт Стьюдента значно перевищує табличний ( $t_p$  дорівнює 9,63 бала).

Таблиця 4

**Результати виконання тестів другого блоку  
("Впливання та лежання на воді")  
глухими й хлопчиками, якічують, 5–6 років**

Група	$X \pm M$	$\sigma$	P	t	Різниця результатів, %
КГгл	$7,74 \pm 0,66$	2,87	0,05	1,11	10
ЕГгл	$6,94 \pm 0,29$	1,18			
КГч	$11,06 \pm 0,32$	1,31	0,05	9,63	59

Таким чином, аналіз результатів дослідження показав, що за двома блоками контрольних завдань глухі діти 5–6 років контрольної групи істотно не відрізняються від глухих дітей того самого вікового періоду експериментальної групи за показниками сформованості плавальних умінь. Разом із тим порівняння вихідних результатів сформованості плавальних умінь у групі глухих дітей 5–6 років і дітей зі збереженою слуховою функцією засвідчило значне відставання глухих дітей від їх однолітків, якічують.

**Висновки.**

1. На початку навчання плавати основну увагу необхідно приділяти вправам, які характеризують рівень опанування основних навичок плавальних рухів.

2. Розроблена нами методика дає змогу визначити рівень сформованості плавальних умінь, дій та основ техніки адаптивного плавання в глухих дітей і вносити зміни в процес навчання в напрямі його оптимізації.

3. Взаємозв'язок і взаємозумовленість використання наочного та словесного методів навчання значно скорочують період засвоєння техніки плавальних рухів.

4. Отже, як видно з результатів дослідження, глухі діти 5–6 років значно відстають від своїх однолітків зі збереженою слуховою функцією у сформованості плавальних умінь.

**Література**

1. Бондар В.І. Спеціальне навчання дітей з вадами розумового та сенсорного розвитку: стан та перспективи / В.І. Бондар // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. "Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин". – К., 1994. – С. 13–18.

2. Байкина Н.Г. Коррекция двигательной сферы глухих школьников в процессе физического воспитания / Н.Г. Байкина // Материалы VII Всесоюзных педагогических чтений. – М., 1985. – С. 2–3.
3. Виготський Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
4. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание / [Н.Ж. Булгакова, С.Н. Морозов, О.И. Попов та ін.]. – М. : Академия, 2005. – С. 364–365.
5. Синьов В.М. Особливості виховання соціально-нормативної поведінки учнів допоміжних шкіл / В.М. Синьов // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – Л. : Просвіта, 1994. – С. 23–27.
6. Силантьєв Д.О. Корекція фізичного розвитку слабозорих дітей засобами плавання : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.О. Силантьєв. – К., 2001. – С. 1.
7. Сурдопедагогіка / [І.Г. Багрова, Т.Г. Богданова, Е.А. Большакова та ін.]. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 652 с.
8. Ярмаченко М.Д. Проблеми інтеграції глухих в суспільство / ЯрМ.Д. маченко // Матеріали I Всеукр. конф. “З історії навчання глухих в Україні” : зб. – К., 2001. – С. 63–66.
9. Яримбаш К.С. Педагогічні основи корекції рухової сфери слабозорих підлітків засобами плавання : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.С. Яримбаш. – К., 2005. – С. 5–6.

СТЕПАНЮК К.І.

## **ІНСТРУМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Інтеграційні процеси в освіті характеризуються пошуком нових шляхів співробітництва викладачів та студентів. У сучасному суспільстві однією з пріоритетних тенденцій є підготовка фахівців високого рівня з високорозвиненим інтелектом, творчими здібностями.

Проблема організації навчального процесу вищої школи як умотивованого управління професійним саморозвитком особистості майбутнього фахівця на сьогодні є особливо актуальною. У зв'язку із цим у державній програмі “Освіта” (Україна XXI століття) акцентовано увагу на питанні реформування змісту освіти, що передбачає пошук нових підходів до структурування знань, створення передумов для розвитку творчих здібностей молоді [2]. Суперечності між потребою сучасної вищої школи в спеціалістах, які володіють достатнім рівнем сформованості дослідницьких умінь та обмежене спрямування педагогічних дисциплін на розв'язання поставленої проблеми, відсутність комплексного підходу зумовили проблему нашого дослідження.

Різні аспекти формування дослідницьких умінь майбутніх учителів досліджували С. Балашова, Н. Гловін, В. Лісовий, О. Рогозіна, М. Фалько та ін. Важливими для нашого дослідження є праці з проблем формування

особистості майбутніх учителів засобами проектної діяльності М. Елькін, М. Пелагейченко, І. Шапошнікова та ін.

Зазначимо, що розробка системи формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності передбачає побудову моделі виучуваного об'єкта. Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що методологічною, науково-теоретичною основою моделювання є ідеї й положення теорії систем, структурно-функціонального аналізу, загальної теорії управління, на підґрунті яких базуються всі підходи до побудови моделей різних видів, зокрема таких, як модель формування вмінь майбутніх фахівців.

*Метою статті* є теоретичне обґрунтування інструментальної логічно побудованої моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності.

Слід зазначити, що питання моделювання є предметом наукових досліджень філософів та педагогів Г. Балла, Н. Кузьміної, В. Мадзігона, В. Пікельної, О. Смирнової, Г. Суходольського, В. Штофа та ін.

До поняття “модель” у науково-педагогічній літературі існують різні підходи. Так, у словнику іншомовних слів подано таке визначення: “модель (франц. *modèle*, від лат. *modulus* – міра) – зразок, примірник чого-небудь; тип, марка, зразок конструкції; схема для пояснення якогось явища або процесу [6, с. 443]. У широкому розумінні моделювання дозволяє глибоко пізнати сутність об'єкта дослідження.

У доробку В. Штофа дефініція “модель” визначається як уявна або матеріально реалізована система, що в процесі відображення або відтворення об'єкта дослідження може замінити його таким чином, що її вивчення розкриває нам нову інформацію про цей об'єкт [8, с. 52].

Питання моделювання знайшли своє відображення у працях Г. Суходольського. На його думку, моделювання – це процес створення ієрархії моделей, у яких реально існуюча система моделюється в різних аспектах і різними засобами [7, с. 120]. Зауважимо, що метод моделювання доцільно використовувати на всіх етапах наукового дослідження, оскільки він дозволяє звести вивчення від складного до простого, незнайомого до знайомого.

Так, в енциклопедії з педагогіки за редакцією Є. Рапацевича подано таке тлумачення: “модель – це система об'єктів або знаків, що відтворює деякі суттєві властивості системи оригіналу; вона є узагальненим відображенням об'єкта, результатом абстрактного практичного досвіду, а не безпосереднім результатом експерименту” [4, с. 323].

У дослідженні В. Пікельної моделювання визначається як процес і метод пізнання, що забезпечує вивчення деяких загальних закономірностей, оскільки модель дозволяє пояснити накопичені факти навіть тоді, коли ще немає розробленої теорії [5, с. 80–82]. Відповідно до висновків ученої, процесу моделювання притаманний загальний характер, а органами моделі є об'єктивна аналогія та максимальне наближення до відтворення оригіналу. На думку Г. Матушинського та О. Фролова, метод моделювання є інте-

гральним, оскільки дозволяє поєднати емпіричне та теоретичне в дослідженні. Отже, можливим є одночасне вивчення педагогічних об'єктів та розробка логічних конструкцій, наукових абстракцій [3]. За Г. Баллом, моделі поділяються на первинні й вторинні. Таке розуміння важливе для сучасних педагогічних досліджень, оскільки має місце попереднє проектування навчально-виховного процесу з подальшим відтворенням проекту [1, с. 15].

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми моделювання свідчить про необхідність існування певних компонентів для існування моделі, а саме: мети моделювання, об'єкта моделювання, безпосередньо моделі та ознак, які мають бути притаманні означеній моделі залежно від її об'єкта.

Спираючись на дані, отримані на етапі констатації та аналізу наявного стану дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи, був організований та апробований формувальний етап експерименту (базою дослідження виступив Бердянський державний педагогічний університет, 165 студентів II–III курсів Інституту початкової освіти та практичної психології).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, матеріалів констатувального експерименту та власного практичного досвіду нами було визначено шляхи підвищення ефективності формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності, а саме:

- здійснення проектної діяльності в умовах психологічного комфорту та інтелектуальної співтворчості викладачів і студентів;
- впровадження у вищих педагогічних навчальних закладах моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності;
- методичне забезпечення реалізації дослідницького потенціалу майбутніх учителів школи першого ступеня.

У процесі експериментальної роботи були поставлені такі завдання: розробка, теоретичне обґрунтування моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності, реалізація її на практиці; створення навчальної програми та методичних рекомендацій для майбутніх учителів початкової школи щодо формування дослідницьких умінь у процесі проектної діяльності.

У рамках нашого дослідження передбачалося функціонування інструментальної моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності (див. рис.). Метою моделювання є розробка моделі, що забезпечуватиме підвищення ефективності означеного процесу, співвіднесення його з вимогами суспільства.

Під моделлю формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи ми розуміємо опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів цього процесу. Розробка моделі передбачала врахування системи формування дослідницьких умінь означених умінь, яка складається з низки компонентів: мотиваційного – створення позитивного ставлення до проектної діяльності, потреби в самореалізації як вчителя-дослідника; зміс-

того – опанування методологією й методами проектної дослідницької діяльності майбутніми вчителями початкової школи; операційного – визначення сформованості дослідницьких умінь. Слід зазначити, що взаємодія означених компонентів у навчально-виховному процесі педагогічного вищого закладу освіти забезпечує постійний та послідовний вплив на студентів взаємопов’язаних, взаємодоповнюваних форм і методів роботи.





Рис. Інструментальна модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності

Модель формування дослідницьких умінь у процесі проектної діяльності складається з трьох блоків: теоретичного (соціальне замовлення суспільства, мета дослідження, принципи організації процесу формування дослідницьких умінь), операційного (етапи формування дослідницьких умінь, рівні дослідницьких умінь, методи, форми та засоби формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи) та оцінно-результативного (прогнозований результат, критерії й показники сформованості дослідницьких умінь).

Основу розробки моделі становлять такі принципи: науковості, системності, взаємодії, комфортності, освітньої рефлексії, міжпредметності.

Принцип науковості передбачає, що студенти засвоюють зміст освіти відповідно до досягнень науки в певній галузі знань. Реалізація означеного принципу має на меті залучення майбутніх учителів до наукових пошуків, стимулювання інтересу до пошукових видів діяльності, що є основою формування дослідницьких умінь.

Цілісний вплив елементів системи на майбутніх учителів початкової школи забезпечує принцип системності. Основною умовою такого впливу є взаємозалежність усіх компонентів розробленої системи, що передбачає обов'язкове досягнення прогнозованого результату.

Відповідно до принципу взаємодії необхідним є забезпечити продуктивність взаємної діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ. Такі можливості найкраще розкриває проектна діяльність.

Принцип комфортності забезпечує комфортні умови навчання, за яких студенти працюють в атмосфері інтелектуальної співтворчості, емоційної рівноваги.

Вимогами принципу освітньої рефлексії є осмислення процесу навчання та його результативності, аналіз власних психічних процесів, способів розумової діяльності, здійснення корекції власного способу пізнавальної діяльності. Усі форми рефлексії, зокрема графічна, дають змогу отримати викладачу додаткову інформацію про інтерес студента на занятті та відповідно скорегувати власні дії.

Відповідно до принципу міжпредметності, усі дисципліни навчального плану циклу професійно орієнтованої підготовки мають сприяти досягненню мети – формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності. Такий підхід дасть змогу забезпечити цілісне уявлення студентів про дослідницькі вміння, глибоке осмислення термінів і понять, необхідних для успішного здійснення проектної діяльності. Головними компонентами моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності вважаємо мету, зміст, принципи форми організації процесу навчання.

**Висновки.** Усі компоненти означеної моделі взаємопов'язані, мають відповідне смислове навантаження та спрямовані на кінцевий результат –

досягнення більш високого рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в розробці та впровадженні спецкурсу “Технологія проектування в початковій школі”, який дасть змогу сформувати цілісне уявлення про проектну діяльність, розвивати дослідницькі уміння у процесі виконання та розробки проектів.

### **Література**

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика. 1990. – 194 с.
2. Державна національна програма “Освіта (“Україна XXI століття”)”. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=896-93-%EF>.
3. Матушинский Г.У., Фролов А.Г. Проектирование моделей подготовки к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы / Г.У. Матушинский, А.Г. Фролов // Educational Technology and Society. – 2000. – №3 (4). – p.183–192
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн.: “Современное слово”, 2005. – С. 323.
5. Пікельна В.С. Нова модель управління школою / В. С. Пікельна // Рідна школа. – 1992. – № 11–12. – С. 80–82.
6. Словник іншомовних слів / [за ред. О.С. Мельничука]. – К.: УРЕ, 1974. – 775 с.
7. Суходольский Г.В. Математические методы в психологии / Г.В. Суходольский. – Х: Гуманитарный центр, 2004. – 284 с.
8. Штоф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штоф. – М., 1986. – 269 с.

ТАРАН І.В.

## **СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “ГНУЧКІСТЬ” В ОСВІТІ**

У сучасних умовах в суспільстві існує потреба в освічених індивідах, здатних до світоглядного вибору й компетентної професійної дії, зумовила появу нових цілей і цінностей в освіті. Одним з провідних напрямів сучасної освіти стає виховання особи, здатної до саморозвитку, самостійного й відповідального прийняття рішень, діяти адекватно ситуації і власним моральним принципам. Система вищої освіти висуває особливі вимоги до особистості й діяльності педагога, що спрямована підготувати фахівців високого рівня, здатних у подальшому до професійного самовдосконалення, інноваційного перетворення навчально-виховного процесу в початковій школі.

Сучасний учитель початкових класів повинен бути не тільки носієм знань, а й уміти їх застосовувати в нестандартних, нетипових ситуаціях у професійній діяльності. Від якості знань, які надає вища школа студентам, залежить, наскільки успішно майбутні фахівці зможуть застосову-

вати їх у своїй професійній діяльності. Однією з якостей формування знань студентів є гнучкість знань, що виявляється в швидкості знаходження варіативних способів при зміні ситуації. Чим більше варіантів ситуації, що вимагають знаходження нового способу застосування знань та чим швидше студент знаходить цей спосіб, тим більш гнучкі знання.

Теоретичний аналіз праць С. Архангельського, В. Гінецинського, В. Гриньової, В. Краєвського, С. Кримського, В. Ледньова, В. Лекторського, І. Лернера, В. Лозової, М. Скаткіна, А. Троцько дав змогу зробити висновок, що наукова категорія знань має широкий спектр значень. Однак науковці не розглядають проблему формування окремих якостей педагогічних знань.

Відсутність на сьогодні в педагогічних вищих навчальних закладах розробленої системи формування гнучкості знань у студентів у процесі оволодіння педагогічними дисциплінами ускладнює можливість отримання інформації як про процес освоєння, так і про процес професійного підготовки майбутнього фахівця в цілому.

**Мета статті** – проаналізувати сутність поняття “гнучкість”, “гнучкість мислення”; розглянути основні компоненти гнучкості мислення.

У педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття “гнучкість”.

У довідковій літературі якості знань виявляються в результаті багатоаспектного аналізу засвоєння й застосування знань людиною в різних видах діяльності. І. Лернер, В. Краєвський розглядали такі якості знань:

1. *Повнота* знань студента визначається кількістю всіх знань про об’єкт, що вивчається, передбачених програмою.

2. *Глибину* знання характеризує число усвідомлених істотних зв’язків даного знання з іншими, що з ним співвідносяться.

3. *Оперативність* знань передбачає готовність і вміння студента застосовувати їх у схожих ситуаціях.

4. *Гнучкість* знань виявляється у швидкості знаходження способів його застосування при зміні ситуації. Показником гнучкості знання є також здатність запропонувати декілька способів його застосування для однієї й тієї самої ситуації.

5. *Конкретність* і *узагальненість* виявляються в розкритті конкретних проявів узагальненого знання та в здатності підводити конкретні знання під узагальнені. Узагальнене знання завжди передбачає наявність конкретних знань.

6. *Систематичність* знань передбачає усвідомлення складу деякої сукупності знань, їх ієрархії та послідовності, тобто усвідомлення одних знань як базових для інших [6].

Особливості гнучкості мислення в сучасній психології досліджували Дж. Гілфорд, П. Торренс, М. Акімова, І. Борзенкова, Т. Галич та ін. Зарубіжні дослідники визначають відмінною особливістю поняття гнучкість використання двох термінів: *flexibility* – власне гнучкість, *variability* – варіабельність, багатосторонність.

Л. Вассерман і М. Берєбін вважають, що феномен психічної гнучкості відіграє важливу роль у механізмах професійної дезадаптації.

К. Шайє визначає, що гнучкість розглядається як здатність відмовитися від наявного способу дії на користь іншого та як швидкий перехід від одного класу предметів і явищ до іншого. У своєму дослідженні Л. Хаскелл, аналізуючи цю наукову категорію, встановив, що гнучкість розглядається як здатність особистості адаптуватися до неочікуваних змін.

Одже, зарубіжні дослідники вважають, що гнучкість залежить від особливостей ситуації.

У сучасних вітчизняних дослідженнях Ю. Кулюткін і Г. Сухобська дають змогу визначити, що є безпосередній зв'язок між загальною емоційною лабільністю, яка виявляється в темпераменті, характері особистості, і стилем діяльності (гнучкість, рухливість).

Багато авторів для позначення гнучкості використовують інші терміни: Т. Кудрявцев визначає її як “уміння переключатись”, В. Зикова називає її “рухливістю”, А. Шеварьов – “динамічністю”.

В. Петровський розглядає особистісну гнучкість як загальнопсихологічну характеристику індивіда, що пов'язана зі змінами індивідуальних параметрів діяльності, з рухливістю нервових процесів. Автор встановив, що підвищення гнучкості мислення учнів може бути варіативним за умови наявності гнучкості в учителя.

Р. Бендлер, Д. Гриндер зазначали, що на практиці вчитель повинен мати гнучкість у поведінці, яка включає безліч реакцій поведінки. Майбутній учитель повинен уміти думати, тобто організувати взаємозв'язок минулих і справжніх подій; критично ставитися до іншого аспекту розвитку наших суспільств; уміти протистояти невпевненості й складності; займати позицію в дискусіях і відстоювати свою власну думку; бачити важливість політичного й економічного оточення, в якому проходить навчання та робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також з оточенням, навколишнім середовищем; уміти оцінювати витвори мистецтва й літератури.

Найбільша зміна особистісних характеристик (гнучкість, ригідність) відбувається в представників професії “людина – людина”, насамперед, у педагогів.

К. Абульханова-Славська дотримується точки зору про тісний взаємозв'язок і взаємовплив професії та життєвого шляху, вона розглядає професійне самовизначення особистості як найважливіший фактор – реалізацію особистісної перспективи.

Професійний розвиток учителя розуміється як зростання, становлення, інтеграція й реалізація в педагогічному процесі професійно значущих особистісних якостей і здатностей, професійних знань та вмінь, якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, тобто творчої самореалізації в професії.

Професійний розвиток майбутнього вчителя відбувається через привласнення цінностей майбутньої професії. Вони виступають основою фор-

мування ціннісно-професійної позиції, яка регулює процес вирішення професійних завдань.

З боку особистісного підходу професійний розвиток у своїх дослідженнях розглядає Е. Галицьких. На її думку, етапам професійного становлення відповідають “фази” розвитку особистості майбутнього вчителя, що входить у нове середовище педагогічного вищого навчального закладу:

- *адаптація* – освоєння цінностей і норм педагогічної культури, оволодіння засобами та формами діяльності;
- *індивідуалізація* – індивідуальність особистості майбутнього вчителя, самовизначення у професії, знаходження особистісного значення майбутньої професійної діяльності;
- *інтеграція* – професійна самореалізація в контексті педагогічної реальності.

Ми вважаємо, що цей підхід дає змогу визначити зміни майбутнього вчителя на різних етапах професійного становлення.

Дослідження, які були проведені Л. Мітіною, надає можливість визначити характеристики праці вчителя:

- педагогічну спрямованість;
- педагогічну компетентність;
- педагогічну гнучкість.

Вони є інтегральними характеристиками особистості вчителя, що зумовлюють ефективність педагогічної праці. Педагогічна діяльність вимагає від викладача вміння знаходити оптимальні рішення, бути педагогічно гнучким.

Гнучкість, на думку Л. Мітіної, – це різноманітність і адекватність дій, що виявляються як у зовнішніх формах активності, так і у внутрішніх (психічних).

Структура педагогічної гнучкості включає такі види: інтелектуальну, емоційну, поведінкову, що в професійній діяльності взаємозв’язані.

Проблеми поведінки вивчали Т. Андреева, А. Бодальов, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, О. Щербаков та ін. Вони вказують на вміння педагога змінювати поведінку залежно від ситуацій та обставин, тобто виявляти поведінкову гнучкість.

Однією з головних причин, що породжують труднощі в професійній діяльності вчителя, є недостатня сформованість умінь саморегуляції в різних аспектах його особистісного розвитку. М. Бурно вважав, що головну роль у розвитку творчих здібностей відіграє гнучкість, яка дає змогу змінити тактику й нормалізувати поведінку.

Поведінкова гнучкість формується й розвивається разом з удосконалюванням системи саморегуляції в цілому і її окремих компонентів. М. Бурно вважає, що головну роль у розвитку творчих здібностей відіграє гнучкість, що дає змогу змінити тактику й нормалізувати поведінку.

Відзначимо, що мова йде про розуміння системи саморегуляції як сукупності компонентів, що взаємодіють: визначення мети діяльності, ана-

лізу й виявлення значущих умов, вибору кращого способу й послідовності дій, оцінки результатів і їх корекції [4].

І. Калмикова визначає гнучкість або “динамічність” як вирішення суперечностей між актуалізованими знаннями й вимогами проблемної ситуації, оригінальність рішень, їх своєрідність.

Так, Л. Мітіна під гнучкістю, пластичністю поведінки розуміє здатність учителя відмовлятися від невідповідних ситуацій і завдань, способів поведінки, засобів діяльності й розробляти або приймати нові, оригінальні підходи до проблемної ситуації [2].

Теоретичному аналізу праць з проблеми вивчення емоційної сфери вчителя присвячено значну кількість праць науковців (Л. Аболін, О. Дашкевич, Ю. Кулюткін, В. Мерлін, А. Прохоров, Г. Сухобська та ін.).

О. Асмаковець, Л. Мітіна визначають, що емоційна гнучкість учителя є поєднанням особистісних якостей, що об’єднані в такі блоки:

– *емоційна стійкість* – задоволеність у житті, відсутність схильності до переживання гніву, відсутність схильності до переживання страху, парціальна емоційна стійкість;

– *позитивна емоційна експресивність* – схильність до переживання радощів, спонтанність прояву своїх станів [3].

У вітчизняну психологію Н. Менчинською було введено поняття “гнучкість мислення”, що виявляється в доцільній варіативності способів дій, у легкості переходу від однієї дії до іншого, подоланні інерції попередньої дії, формуванні зворотних зв’язків, свободі вибору, створення відповідних умов, завдань, гіпотез.

На підставі аналізу досліджень Н. Менчинської ми розглядаємо гнучкість не тільки як уміння переходити від однієї дії до іншої, а й як можливість багатопланового відображення умов завдання, що істотно розширює характеристику гнучкості. Виділено такі характеристики гнучкості мислення:

– підхід до завдання як до проблеми, варіативність способів дії;

– легкість переходу знань або навичок і їх систем відповідно до умов, що змінилися;

– здатність переключатися з одного способу дії на інший.

В. Крутецький визначає гнучкість як компонент математичних здібностей, що впливає з основних характеристик математичного мислення. На думку науковця, гнучкість мислення виражається в легкому й вільному перемиканні з однієї розумової операції на якісно іншу, різноманітні аспекти у підході до вирішення завдань, свободі від впливу шаблонних і трафаретних способів вирішення, що скоує, легкості перебудови схем мислення і схем дії, що склалися. Аналіз наукових досліджень дає підставу стверджувати про необхідність розвитку гнучкості мислення, наявності в суб’єкта певних знань, оволодіння ним способами дій, системами розумових операцій.

С. Рубінштейн приділяє велику увагу здатності розглядати проблему в новому її вигляді з різних точок зору, співвідносити з раніше за-

своєними знаннями, підводити до розуміння гнучкості розумової діяльності як можливості багатопланового відображення початкових умов завдання суб'єктом, що дає змогу виділити властивості, зв'язки об'єктів, змінити функціональні співвідношення елементів ситуації.

У дослідженнях А. Матюшкіна, Я. Пономарьова, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської визначено компоненти творчого мислення, що є показниками прояву гнучкості мислення:

- уміння бачити проблему в звичайних умовах;
- уміння відмовитись від гіпотези, яка правильна;
- уміння знаходити нові зв'язки й відносини між об'єктами;
- уміння створювати нові способи дії або творчо використовувати раніше засвоєні.

Таким чином, під гнучкістю мислення ми розуміємо процесуальну властивість інтелекту, що забезпечує його операційну діяльність, яка характеризується наявністю в суб'єкта певних знань, способів дій, системи розумових операцій.

**Висновки.** Отже, у статті проаналізовано сутність поняття “гнучкість”, “гнучкість мислення”; розглянуто основні компоненти визначення цих понять. Провідним завданням вищої школи є формування в майбутніх учителів гнучкості мислення, що сприяє розвитку вмінь знаходити оптимальні рішення, бути педагогічно гнучким. На підставі всього вищесказаного можна зробити висновок, що педагогічна гнучкість як здатність учителя включає вміння відмовлятися від невідповідних ситуацій і завдань, способів поведінки, засобів діяльності й розробляти або приймати нові, оригінальні підходи до проблемної ситуації.

### **Література**

1. Кудрявцев Т.В. Исследование психологических особенностей профессионального становления / Т.В. Кудрявцев. – М., 1988.
2. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М., 1994.
3. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М., 2001.
4. Осницкий А.К. Психология самостоятельности / А.К. Осницкий. – М. ; Нальчик, 1996.
5. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; редкол. : М.М. Безруких, В.А. Болотов и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
6. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / [под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского]. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.

## МІСЦЕ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Основні принципи, зазначені в Законі України “Про освіту”, передбачають досягнення гуманістичного характеру процесу освіти, пріоритету загальнолюдських цінностей, життя та здоров’я особистості, вільного її розвитку. Суттєвою умовою становлення гуманістичного характеру освіти є особисте прийняття педагогами загальнолюдських цінностей, оволодіння широким контекстом розвитку культури [1, с. 5]. Виконання цієї умови потребує вирішення суперечності, яка зараз існує у вищій школі, – між орієнтацією на систему знань, умінь, навичок як основу підготовки та особистісним і професійним розвитком майбутнього фахівця – ерудованого, культурного спеціаліста. При вирішенні цієї проблеми виняткової актуальності набувають питання розвитку професійно значущих якостей педагога, його професійної культури. Соціальна й педагогічна значущість, недостатня розробленість проблеми формування професійної культури майбутніх філологів, необхідність пошуку нових підходів до її вирішення з огляду на загальну культуру визначили вибір теми статті. Становленню професійної культури майбутніх учителів і ролі загальної культури учасників освітнього процесу на сучасному етапі присвятили свої праці такі науковці, як: А. Арнольд, С. Архангельський, І. Бех, Є. Бондаревська, В. Гриньова, Н. Гузій, Б. Єрасов, Н. Злобін, Е. Клементьев, Л. Коган, Н. Крилова, Н. Кузьміна, К. Литвинова, Є. Маркарян, В. Межуєв, В. Мілерян, С. Пашенко, В. Правоторов, Ю. Резник, В. Сагада, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Н. Шеховська, С. Щербакова та ін. Враховуючи сучасні дослідження в галузі культурології та професійної освіти й узагальнюючи ідеї класиків педагогіки про розвиток особистості вчителя, можна виділити такі структурні складові професійної культури вчителя:

- духовна (світоглядна, чуттєво-емоційна, моральна) культура вчителя;
- система професійно значущих знань;
- система професійних умінь і навичок;
- здатність до творчої праці; професійно значущі види особистісної культури (комунікативна, мовна, розумової праці, дослідницька, екологічна, фізична);
- активна життєва позиція, потреба в самовдосконаленні.

Виходячи з вищесказаного, професійна культура вчителя інтерпретується як процес інтеріоризації суспільних педагогічних цінностей в особистісні. Професійна культура відображає світогляд учителя, елементи його загальної культури – розумової, моральної, політичної, естетичної, трудової.

**Мета статті** – визначити місце загальнокультурного компонента в освітній діяльності, його вплив на розвиток професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови.



Слово “культура” має широкий семантичний спектр. За свідченнями істориків, уперше термін *cultura* в значенні змін у природі під впливом людини зустрічається в одному з творів давньоримського оратора Цицерона (45 ст. до н.е.) [3, с. 5]. Значення самого слова “культура”, яке в перекладі з латини означало “обробіток, розвиток, виховання, освіта, шанування” [6, с. 386], з плином часу стало значно ширшим. Багато мислителів і великих учителів людства протягом сторіч розглядали особливий змістовий світ, універсальний спосіб як самореалізації особистості через усвідомлення смислу життя, так і згуртування цих особистостей у різні суспільства через пошук смислу буття в цілому. Так, у XVII ст. термін “культура” як сукупний результат продуктивної діяльності людей набуває статусу самостійної наукової категорії. Виокремлюються поняття матеріальної, до якої належить сукупність матеріальних благ та різноманітних засобів їх виробництва, і духовної культури, яка включає особистісні й загальнолюдські духовні цінності та до структури якої традиційно належать інтелектуальні (наука, освіта), естетичні (мистецтво й література), етичні (мораль), соціальні (мова, побут, звичаї, право, політика), релігійні елементи. Матеріальна та духовна культура тісно взаємопов’язані: матеріальна культура завжди є втіленням ідей, знань і завдань людини, які, у свою чергу, залежать від матеріальної, виробничої сфери її життя. Розглядаючи культуру як спосіб організації й історичного розвитку людської життєдіяльності, можна виділити такі її складові:

- сукупність досягнень в економічній, суспільній і духовній сферах життя;
- освіченість, начитаність, чемність, гуманізм;
- специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, представленої в продуктах матеріальної та духовної праці, у системі соціальних норм і закладів, у матеріальних і духовних цінностях, у сукупності ставлень людей до природи, між собою та до самих себе;
- рівень розвитку якоїсь галузі фізичної або розумової діяльності;
- облагороджування людиною природи;
- сукупність способів і прийомів людської діяльності (як матеріальної, так і духовної), об’єктивованих у предметних, матеріальних носіях і таких, що передаються наступним поколінням [7, с. 215].

У великому тлумачному словнику сучасної української мови подано таке визначення: культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії [1, с. 472]. Культура як суспільний феномен відіграє величезну роль у способі життя як усього суспільства, так і окремої особистості, впливаючи на розвиток людської цивілізації. Рівень культури особистості багато в чому визначає її подальшу долю. Розвиток особистості, як і всього людства, неможливі без засвоєння культурних надбань минулого. Саме тому ознайомлення із загальнолюдськими культурними цінностями, формування особистісної культури є пріоритетним завданням освітніх закладів. У культурології освіта розглядається як складний культурний процес полісистемної передачі нормативно-

ціннісного і творчого досвіду, створення умов для культурних форм самовизначення, саморозвитку й самореалізації особистості [4, с. 70].

Аналіз сучасного стану справ в освітній сфері свідчить, що на рубежі тисячоліть у ході соціокультурної трансформації в Україні, переходу до демократичної моделі управління та ринкової економіки, появи нових суспільних реалій загострились суперечності в освітній діяльності. Вони зумовлені тим, що освіта, спираючись на сталу консервативну культуру, деякий час за інерцією йшла традиційним шляхом, відтворюючи стару картину світу. Після остаточної перемоги нового типу культури в принципових сферах людської життєдіяльності освітній процес має зазнати змін та оновлення відповідно до змін в аксіологічній та наукових парадигмах сучасної епохи. Більшість науковців з огляду на це вбачають вихід із цієї суперечності шляхом вирішення низки проблем:

- постановка нових цілей освіти – перехід від нагромадження інформації до навчання творчо оперувати цією інформацією;
- упровадження нових технологій навчання;
- оновлення складу, змісту предметів та їх послідовності відповідно до сучасних реалій [5, с. 347].

Впроваджуючи зміни в освітній процес, особливу увагу слід звертати на специфіку навчальних дисциплін, фахівців з яких готують у вищих навчальних закладах. У цій статті розглянемо вплив загальнокультурного компонента на формування професійних якостей майбутніх учителів іноземної мови. Оскільки іноземна мова є засобом міжкультурного спілкування, професійно важливі якості й характеристики вчителя іноземних мов мають суттєвий вплив на процес інтеграції нашого суспільства у світовий культурний простір. Фахова підготовка майбутнього спеціаліста повинна забезпечити сприятливі можливості для переходу від монокультурного до міжкультурного спілкування.

З огляду на досягнення провідних науковців у галузях педагогіки та психології, розглянемо підготовку майбутнього вчителя іноземної мови до професійно-педагогічної діяльності з огляду на ступінь впливу компонентів особистості на цей процес. Виділимо три сфери особистості:

1. Потребнісно-мотиваційну. Вона включає потреби, установки, ціннісні орієнтири, мотиви тощо.

2. Операційно-діяльнісну. До цієї сфери належать знання, уміння, навички.

3. Рефлексивну. Будь-яка діяльність неможлива без рефлексії. Людина обов'язково повинна оцінювати свою діяльність.

Розглянемо докладніше, який вплив має культурологічний компонент на формування сфер особистості майбутнього вчителя іноземної мови.

Потребнісно-мотиваційна сфера. У підготовці педагога ця сфера виступає найголовнішою, оскільки саме мотивація “запускає” будь-який процес, тоді як дві інші сфери тільки зумовлюють вибір. Мотивація може бути внутрішньою та зовнішньою. До зовнішньої мотивації студентів, що

вивчають іноземну мову, можна віднести бажання оволодіння цією дисципліною з метою переїзду за кордон, зайняття престижної та високооплачуваної посади, інші кар'єрні уподобання. Внутрішню мотивацію майбутнього вчителя іноземної мови зумовлює бажання займатися педагогічною діяльністю, працювати в школі, любов до дітей, прагнення навчати їх, захоплення іноземними мовами, прагнення передати свій досвід наступним поколінням. Саме в цій сфері рівень загальної культури майбутнього фахівця відіграє провідну роль. Активна участь особистості в усіх сферах життя, прояв розуму, почуттів, волі, творчості, чуйність, здатність співпереживати – якості, притаманні культурній людині, зумовлюють мотивацію, яка в подальшому приведе до успішного оволодіння професією.

Операційно-діяльнісна сфера. Всі вміння й навички формуються в процесі діяльності. Будь-яка професійно спрямована діяльність вимагає наявності необхідного обсягу знань. Знання, когнітивна сфера відіграє в цьому процесі провідну роль. Як уже було зазначено, освіченість і високий рівень розумової діяльності є складовою загальної культури особистості. Обсяг знань з розвитком культури зростає. Оскільки предмет “Іноземна мова” є своєрідним містком між представниками різних народів, фахівець з цієї дисципліни, крім відчуття мови, досконалого володіння мовленнєвим матеріалом, має бути обізнаним з культурними реаліями та традиціями країни, мова якої вивчається. Набуті вміння та сформовані навички, професійна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови також тісно пов'язані з когнітивною сферою та загальною культурою. Тому розробка й використання методик, які б враховували вплив загальнокультурного компонента, значною мірою сприятимуть підвищенню професійного рівня фахівця.

Рефлексивна сфера. Самореалізація є надзвичайно важливою в житті людини, вона потребує напруженої та продуктивної роботи над собою. Рефлексивна сфера особистості відображає розуміння особистістю свого місця в житті, оцінки нею результативності та ефективності здійснених вчинків. Адекватна самооцінка виступає чинником виправлення допущених помилок і стимулом для подальшої діяльності. Проблеми в будь-якій діяльності, зокрема в педагогічній, виникають у разі неадекватної самооцінки, яка може бути завищеною або заниженою. Від рівня культури залежить, наскільки адекватною буде самооцінка, оскільки вміння людини самостійно й об'єктивно оцінювати навколишній світ, вміння орієнтуватися в ньому й аналізувати його, відносять до рис, притаманних висококультурній особистості.

**Висновки.** Суттєвою умовою становлення гуманістичного характеру освіти є особисте прийняття педагогами загальнолюдських цінностей, оволодіння широким контекстом розвитку культури. Успішне формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови неможливе без наявності в нього достатнього рівня загальної культури. Високий культурний рівень учителя забезпечує ефективність навчального процесу сприяє досягненню освітніх цілей.

## Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
2. Державна національна програма “Освіта” – Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994.
3. Історія світової та української культури : підручник для вищ. закл. освіти / [В.А. Греченко, І.В. Чорний, В.А. Кушнерук, В.А. Режко]. – К. : Література ЛТД, 2010. – 480 с.
4. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
5. Матвеева Л.Л. Культурология: курс лекцій : навч. посіб. / Л.Л. Матвеева. – К. : Либідь, 2005. – 512 с.
6. Філософський словник соціальних термінів. – 3-тє вид., доп. – Х. : Р.И.Ф., 2005. – 672 с.
7. Хорунженко К.М. Культурология: Структурно-логические схемы / К.М. Хорунженко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с.

ТРОФІМУК К.В.

## КОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

В умовах становлення соціально-економічних змін в Україні значно зросла роль готелів та підвищились вимоги до їх ефективності в роботі. Управління готельно-ресторанним комплексом в останнє десятиліття зазнало значних змін, що пов'язано з виникненням закладів нових форм власності, розвитком ринкових відносин та процесами євроінтеграції.

Тому теоретичні наукові та професійні фахові знання педагогів при підготовці майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи мають бути спрямовані на формування професійної компетенції студентів. Адже, як вважає А.Д. Чудновський, динаміка соціально-економічних процесів розвитку готельної індустрії радикально актуалізує проблему професійної підготовки кваліфікованих фахівців з готельно-курортної справи, що здатні до активної життєдіяльності в умовах, які постійно змінюються, – швидко приймати правильне рішення [6, с. 3]. На думку І.А. Гурняка, компетентністний підхід дозволяє вирішити одну з основних проблем освіти, яка полягає в узгодженні вимог, які ставить перед освітою суспільство, та інтересів окремої особистості. За умов компетентнісного підходу потреби суспільства в освічених кваліфікованих компетентних фахівцях пов'язуються з інтересами кожного випускника, який вступає в самостійне життя підготовленим, здатним самостійно вирішувати проблеми та приймати на себе відповідальність за власні рішення [1, с. 47].

Різні проблемні аспекти компетентності досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: М.П. Валильєва, І.А. Гурняк, В.І. Лозова, А.К. Маркова, С.О. Сисоєва та ін.

Питання комунікативної компетенції вивчали В.Г. Данченко, Ю.М. Жуков, В.Л. Захаров, Т.М. Кальченко, Л.А. Петровська, В.О. Тюріна та ін. Але питання щодо особливості комунікативної компетентності фахівців готельно-ресторанної справи на сьогодні є недостатньо вивченими.

**Мета статті** – проаналізувати сутність комунікативної складової професійної компетентності майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи.

Сьогодення вимагає від особистості самотійно вирішувати життєво важливі питання. У кожній сфері життя зростає попит на ініціативних фахівців, які самотійно можуть приймати рішення та спрямовувати свої міркування й знання на подальше особистісне та професійне вдосконалення.

Аналізуючи праці вітчизняних та зарубіжних фахівців, Н.А. Зінчук визначає поняття “професійна компетентність” як:

- інтелектуально та особистісно зумовлену соціально-професійну діяльність людини;
- прояв загальної здатності й готовності до діяльності;
- рівень фахової підготовленості;
- відповідність високим стандартам у професійній діяльності;
- відповідність характеристик виконуваних робіт, масштабу та складності завдань, динаміці змінних умов;
- здатність особистості реалізуватися як успішний та ефективний фахівець;
- володіння, уміння використовувати набуті компетенції для конструктивного вирішення соціально-професійних завдань, задоволення потреб особистості й суспільства;
- сформованість досвіду міжособистісної взаємодії, відповідність людини деяким системним вимогам, що дає змоги досягати спільного результату;
- структуровані набори знань, умінь та навичок, відносин, яких набувають у процесі навчання на певному етапі в освітньому процесі, освітні результати; властивість особистості професійно розвиватися [4, с. 64].

При підготовці фахівця з готельно-ресторанної справи необхідно враховувати, що в майбутньому йому доведеться розв’язувати численні завдання: відповідно до сучасних теоретичних надбань та передового досвіду, наближення до світових вимог і стандартів, враховуючи сукупність функцій прав та обов’язків спеціаліста. У поняття “рівень професіоналізму” повинні входити також уміння використовувати оригінальні методи роботи, творчу ініціативу, стійкі пізнавальні інтереси, розуміння особистісної й суспільної значущості розвитку сфери гостинності.

Важливе значення у визначенні професійної компетентності фахівців гостинності має вивчення особистісних характеристик. Дослідник Е. Зеєр визначає чотири підструктури особистості: професійну спрямованість, професійну компетентність, професійно важливі якості, професійно значущі психофізіологічні властивості. Інтеграція соціально-психологічних якостей особистості приводить до утворення ключових кваліфікацій: “кон-

курентоспроможність, професійна мобільність, продуктивність професійної діяльності допомагають професійному зростанню, підвищенню кваліфікації та розвитку кар'єри спеціаліста" [3, с. 26].

Здійснений теоретичний аналіз дає змогу визначити складові моделі спеціаліста, що класифіковані на дві групи особистісних якостей: узагальнені, тобто ті, розвиток яких однаково важливий для випускника навчального закладу будь-якого рівня, та спеціальні, що властиві спеціалісту конкретної професії та рівня.

*До основних властивостей професійної компетентності фахівців готельно-ресторанної справи відносимо:*

– комунікативну – уміння й навички спілкування, високий рівень володіння мовленням, здатність адекватно сприймати та оцінювати співрозмовників;

– організаційну – дає змогу виступати фахівцю гостинності організатором обслуговування туристів, приймати самостійно рішення та володіти методами роботи з людьми;

– соціальну – володіння знаннями та вміннями, що забезпечують самостійне виконання професійних дій і професійний розвиток;

– пошуково-реконструктивну – пов'язана з уміннями вести пошукову діяльність, працювати з інформацією, висувати гіпотези, моделювати, приймати рішення в різних умовах.

Нами визначені також *складові особистісної компетентності фахівців сфери гостинності:*

– аксіологічну, яка пов'язана зі сформованістю ціннісних складових, здатності брати на себе відповідальність за справу, регулювати конфлікти, наявність діалогічно спілкуватися з представниками інших культур, мов і релігій;

– персональну, що передбачає наявність ерудиції у сферах, не пов'язаних з професійною діяльністю, володіння вміннями й навичками рефлексії, саморозвитку та самовдосконалення, високий рівень культури мовлення й поведінки;

– інформаційну, що включає володіння новими інформаційними технологіями, їх використання у сфері гостинності, знання іноземних мов;

– екологічну, що ґрунтується на знаннях загальних законів розвитку суспільства та природи, екологічній відповідальності за професійну діяльність;

– валеологічну, що розуміється як наявність знань і вмінь у сфері здоров'я та здорового способу життя.

Професійна компетентність фахівця сфери гостинності забезпечується розвитком професійно важливих якостей, а саме: пам'яттю, творчим мисленням, рефлексією, організованістю, зібраністю, акуратністю і пунктуальністю, емоційною стійкістю, допитливістю, спостережливістю, уважністю, відкритістю, контактністю.

Головне місце у структурі професійної компетентності посідає комунікативна компетентність, яка передбачає знання та навички спілкування,

вміння встановлювати контакти зі співрозмовниками, адекватно оцінювати себе та інших.

На думку Ю.М. Жукова, Л.А. Петровської, П.В. Ростяннікова, комунікативна компетентність – це здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона формується безпосередньо в умовах взаємодії, а тому є результатом досвіду спілкування між людьми [2, с. 12]. Більшість науковців у структурі комунікативної компетентності вирізняють такі основні компоненти:

- когнітивний, або пізнавальний (лінгвістичні знання та знання з психології комунікації);
- діяльнісний, або поведінковий (особистісні якості, які формуються в процесі професійної підготовки та зумовлюють професійний розвиток).

Усі ці сторони в спілкуванні як у багатомірному процесі виступають єдиним цілим.

Психологи пропонують диференціювати види спілкування залежно від його особливостей та характеристик таким чином:

- міжособистісне, міжгрупове, міжсоціумне, спілкування між особистістю та групою – за кількістю учасників;
- вербальне та невербальне – за способом спілкування;
- офіційне та неофіційне – за умовами спілкування;
- настановне та інформаційне – за завданнями;
- контактне та дискантне – за позицією комунікантів [5, с. 198–199].

На нашу думку, у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи слід орієнтуватися, насамперед, на міжособистісне, міжгрупове вербальне спілкування – адже вони є найефективнішими видами взаємодії людей. А також особистісне спілкування є однією з форм задоволення комунікативних потреб людини, воно сприяє самовираженню особистості, повному взаєморозумінню співрозмовників і швидкому отриманню певної та необхідної інформації.

На основі аналізу структури компетентності фахівця з галузі гостинності, який працює в системі професій “людина – людина”, та складової комунікативної компетенції нами виокремлено *компоненти комунікативної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи*:

- гностичний – рівень знань про сутність і структуру, функції та особливості спілкування, а також знання про стилі спілкування;
- пізнавальний, або когнітивний, – володіння загальними та специфічними професійними знаннями й професійною ерудицією;
- регулятивний – комунікативні вміння та навички вести діалог, змінювати тактику спілкування, вміння артистично підстроюватись під співрозмовника;
- емоційний – гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, здатність здійснювати емоційно-вольову регуляцію поведінки співрозмовника.

Поєднання всіх компонентів комунікативної компетентності та їх взаємне доповнення нададуть змогу фахівцям готельно-ресторанної галузі ефективно спілкуватися, уникати та вирішувати конфліктні ситуації.

**Висновки.** Під професійною компетенцією майбутніх фахівців з готельно-ресторанної галузі розуміємо здатність вирішувати проблеми професійного характеру, що ґрунтується на сукупності предметних знань, умінь та навичок, набутих під час навчання. Компетентність спеціаліста не обмежується суто професійними рамками – він має володіти головними компонентами професійної компетенції, а саме: фаховим, інтелектуальним, творчим, моральним, інформаційним, комунікативним та особистісним. Основне місце в структурі професійної компетентності відводиться комунікативній компетентності, яка передбачає наявність всебічно розвинутої адекватної орієнтації людини в самій собі (в особистому психологічному потенціалі), потенціалі партнера, у ситуаціях та завданнях спілкування.

#### **Література**

1. Гурняк І.А. Дидактичні засади компетентного підходу в освіті / І.А. Гурняк // Педагогічні науки. – 2008. – № 3. – С. 45–52.
2. Жуков Ю.Н. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.Н. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Проствещение, 1990. – 328 с.
3. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста : науч.-метод. пособ. / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург, 1999. – С. 8–13.
4. Зінчук Н.А. Теоретичні обґрунтування критеріїв і показників сформованості аналітичної компетентності майбутніх менеджерів / Н.А. Зінчук // Педагогічний дискурс. – 2009. – № 5. – С. 62–69.
5. Леонтьев А.А. Психология общения: пособие для дополнительного образования / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
6. Чудновский А.Д. Менеджмент в туризме и гостиничном хозяйстве : учеб. пособ. / А.Д. Чудновский, М.А. Жукова. – М.: КНОРУС, 2005 – 320 с.

ФАРІНЕЦЬ О.О.

### **АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ**

У психологічній науці довгий час феномен соціального інтелекту залишався недостатньо вивченим та розробленим. Лише у 1980-х рр. з'явилися нові методичні розробки проблеми соціального інтелекту, а в 90-і рр. ХХ ст. завдяки дослідникам у галузі лідерства з'явилися цілеспрямовані дослідження. Учених зацікавив вплив різних форм неакадемічного інтелекту, однією з форм якого є соціальний інтелект, на ефективність лідерства. Почали висловлюватися думки, що для успішної реалізації особистістю свого потенціалу як у житті, так і в професійній діяльності найнеобхідніше – мати здібності ефективною взаємодії з навколишніми людьми.



Останнім часом напрям з вивчення соціального інтелекту стає все більш популярним серед психологів. З'явилася маса різних точок зору на те, що саме потрібно розуміти під “соціальним інтелектом”.

Поняття “соціальний інтелект” було введено Е. Торндайком у 1920 р. Він розглядав соціальний інтелект як “здатність розуміти інших людей і діяти або вчиняти мудро щодо інших”. Різні аспекти цієї теми були розвинені в працях багатьох психологів того часу: Ф. Мосс, Т. Хант, Р. Олпорт, Д. Векслер, Р. Айзенк, Дж. Гілфорд.

У наш час проблематику “соціального інтелекту” розробляють: О.І. Савенков, Ю.Н. Ємельянов, Н.Ф. Каліна, Н.О. Кудрявцева, В.М. Куніцина, О.Б. Чеснокова, О.С. Михайлова, О.Л. Южанінова, О.Н. Петригіна, Т.Л. Валуйська, Д.В. Ушаков, Д.В. Люсін, О.О. Федорова, Р. Стернберг та ін.

Незважаючи на численні розробки в цій темі, непоясненими залишаються безліч питань, починаючи від того, що ж вважати соціальним інтелектом і яка його структура, і закінчуючи тим, яку роль він відіграє в розвитку й формуванні решти психічних структур і конструктів.

**Мета статті** – визначити власну модель структури соціального інтелекту. Для досягнення поставленої мети потрібно проаналізувати існуючі наукові бачення поняття “соціальний інтелект” представниками різних психологічних напрямів, які в різні часи трактували це поняття по-своєму.

Так, самі перші дослідники трактували його як здатність уживатися з іншими людьми (Ф. Мосс) та як здатність мати справу з навколишніми людьми (Т. Хант).

Підсумовуючи всі ці уявлення про соціальний інтелект, відомий американський психолог Д. Векслер запропонував його визначати як пристосованість індивіда до людського буття. На думку Р. Олпорта, соціальний інтелект – це особливий “соціальний дар”, що забезпечує гладкість у відносинах з людьми. Його продуктом є соціальне пристосування, а не глибина розуміння.

Згідно з концепцією Дж. Гілфорда [3], соціальний інтелект є інтегральною інтелектуальною здатністю, що визначає успішність соціального спілкування й адаптації. Соціальний інтелект об'єднує та регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів. Дж. Гілфорд – творець першого надійного тесту для вимірювання соціального інтелекту. Завдяки його дослідженням термін “соціальний інтелект” перейшов у розряд вимірюваних конструктів, тобто увійшов до арсеналу психологічної практики. На думку Т.І. Шалаєвої [1], можливість вимірювання соціального інтелекту виводиться із загальної моделі структури інтелекту Дж. Гілфорда. Згідно із цією моделлю, всі інтелектуальні здібності можна описати в просторі трьох змінних: зміст, операції, результати. Дж. Гілфорд виділив ще одну операцію – пізнання – і зосередив свої дослідження на пізнанні поведінки.

Ретельний аналіз моделі Дж. Гілфорда подано в методичному посібнику Є.С. Михайлової [3], які можна підсумувати так:

– повнота системного опису інтелектуальних здібностей, що дає змогу розширити інтерпретаційні можливості всіх існуючих тестів інтелекту;

- евристична сила – можливість прогнозування нових інтелектуальних здібностей;
- можливість виявлення специфіки інтелектуальної активності щодо виконання завдань та ситуаційних проявів здібностей;
- великий корекційно-розвивальний та діагностичний потенціал;
- висока технологічність моделі, що дала змогу вперше розробити процедури діагностики й розвитку соціального інтелекту.

Г. Айзенк вважає соціальний інтелект частиною загального інтелекту. Він указує на ієрархію трьох типів інтелекту: біологічного, психометричного й соціального. Так, до біологічного інтелекту Г. Айзенк відносить усі вроджені здібності до обробки інформації, що пов'язані зі структурами та функціями кори головного мозку людини. Психометричний інтелект цей автор розуміє як своєрідну ланку, що пов'язує між собою біологічний та соціальний інтелекти. Визначаючи соціальний інтелект, Г. Айзенк не дає йому нових характеристик, вважаючи його проявом біологічного інтелекту в ситуаціях міжособистісного спілкування. Таке розуміння, на наш погляд, спростовує саме поняття соціального інтелекту та залишає багато питань стосовно кореляцій вказаних типів інтелекту між собою.

К. Космітські та О. Джон узагальнили й доповнили результати сучасних досліджень з проблематики соціального інтелекту. Результатом їх роботи стала семикомпонентна структура соціального інтелекту, що включає два блоки: когнітивний і поведінковий. У блок когнітивних елементів включені оцінка перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відвертість у відносинах з іншими людьми; поведінковий блок представлений такими елементами, як здатність мати справу з людьми, соціальна пристосовність і теплота в міжособистісних стосунках [2, с. 14]. На жаль, як стверджує Є.С. Михайлова [3], тільки перші п'ять компонентів із цієї моделі піддаються вимірюванню.

У працях Н. Кентор соціальний інтелект виступає як когнітивна компетентність щодо подій соціального життя. Основними змістовними компонентами соціального інтелекту є здібність до вирішення практичних завдань, вербальні здібності й соціальна компетентність [3, с. 47]. На наш погляд, ця модель є простою та зручною одночасно, бо максимально наближена до нашого розуміння соціального інтелекту й відкриває дійсні можливості для його діагностики.

Прикладом інтегрованого підходу до вивчення інтелекту може бути трикомпонентна теорія Р. Стернберга [3], запропонована автором у 1985 р. У цій теорії інтелект розглядається як уміння добиватися мети. Цілісна теорія інтелекту, на думку Р. Стернберга, включає три аспекти, які включають такі субтеорії:

1. Компонентну субтеорію, яка пояснює взаємозв'язок внутрішнього світу особи, механізми мислення, пов'язані з обробкою інформації (компонентний інтелект).
2. Субтеорію досвіду, що визначає ефективність оволодіння новою ситуацією, використовуючи попередній досвід (емпіричний інтелект).

3. Субтеорію контексту, яка описує й пояснює прояв інтелекту в соціальній ситуації (ситуативний інтелект). Р. Стернберг виділяє дві сторони ситуативного інтелекту: практичний інтелект, який виявляється при вирішенні щоденних проблем, і соціальний інтелект, що виявляється в спілкуванні з людьми. Р. Стернбергом також була запропонована так звана “інвестиційна теорія креативності”, де соціальний інтелект виступає компонентом творчості.

Модель Р. Стернберга достатньо евристична та має розширену емпіричну доказову базу. Однак, на нашу думку, автор підміняє поняття соціального інтелекту практичним інтелектом, що спрощує модель для емпіричних досліджень, але втрачається різноманіття проявів соціального в самому предметі дослідження.

У вітчизняній психологічній науці вивченню соціального інтелекту також присвячений ряд досліджень. Так, Д.В. Ушаков стверджує, що соціальний інтелект має ряд характерних структурних особливостей: безперервність; використання невербальної репрезентації; соціальне оцінювання за допомогою вербалізації; формування в процесі імпліцитного навчання, тобто досвід реального спілкування з іншими людьми; використанням внутрішнього досвіду. Дослідник стверджує, що соціальний інтелект добре інтегрується в загальну теорію інтелекту:

1. Соціальний інтелект є пізнавальною здібністю, тому в цілому являє собою один з видів інтелекту та підкорюється його загальним закономірностям.

2. Зовнішні умови формування соціального інтелекту в цілому зумовлені (хоча, у свою чергу, і зумовлюють) комунікативними особливостями людей. Ця характеристика соціального інтелекту є причиною його невисоких кореляцій з іншими видами інтелекту, а також наявністю зв'язків з особистісними особливостями.

3. Характерні особливості соціальному інтелекту надають репрезентативні системи, які становлять його основу: поєднання вербальної та невербальної (інтуїтивної) репрезентацій.

Таким чином, Д.В. Ушаков розуміє соціальний інтелект як здатність до пізнання соціальних явищ, розглядаючи її як один з компонентів соціальних умінь та компетентності.

В.Н. Куніцина відзначає, що соціальний інтелект виконує такі основні функції: забезпечення адекватності, адаптивності в змінних умовах, мотиваційна функція, програмування, планування та прогнозування успішної взаємодії, вирішення поточних завдань, розширення соціальної компетентності й саморозвиток, самопізнання, самонавчання. “Одна з головних інтегральних функцій соціального інтелекту – формування довгострокових тривалих відносин з перспективою розвитку та позитивного взаємовпливу на основі усвідомлення рівня й характеру взаємин” [2, с. 470]. Ми не маємо сумнівів, що ця модель має безліч корисних характеристик для будь-якого дослідника. Зайвим доказом емпіричної цінності підходу В.Н. Куніциної

слугує наявність великої кількості оригінальних методик для виміру окремих компонентів соціального інтелекту, які створені на його основі.

Особливий інтерес при вирішенні прикладних проблем становить теоретична модель соціального інтелекту, запропонована О.І. Савенковим [3]. Саме словосполучення “соціальний інтелект”, на думку цього автора, у край невідале. Слово “інтелект” відправляє нас до когнітивної сфери й психометричних тестів, а “соціальний” – до емоційної сфери та до тестів досягнень. Можливо, це частково і є причиною такої великої різноманітності в трактуваннях поняття соціального інтелекту від концепції до концепції. Учений виділяє два чинники соціального інтелекту: декларативні кристалізовані соціальні знання (знання, одержані в результаті соціального досвіду) і досвідчені знання (отримані в результаті власної соціально-дослідницької практики); соціально-когнітивна гнучкість – здатність застосовувати соціальні знання при вирішенні нових проблем. Характеризуючи концепцію соціального інтелекту, О.І. Савенков виділяє три групи критеріїв, що описують його структуру: когнітивні (соціальні знання, соціальна пам’ять, соціальна інтуїція, соціальне прогнозування), емоційні (емоційна виразність, емпатія, встановлення емоційних зв’язків з іншими), поведінкові (соціальне сприйняття, соціальна взаємодія, соціальна адаптація, здатність до саморегуляції та ефективно працювати в умовах стресу).

На основі викладених вище концепцій соціального інтелекту нами розроблена авторська модель, в основу якої покладені розробки О.І. Савенкова, В.Н. Куніциної, Д.В. Ушакова та інших вітчизняних учених. Наша модель соціального інтелекту виглядає так:

1. Когнітивний компонент, який включає:

1) соціальні знання – знання людиною спеціальних правил поведінки в суспільстві, у колективах, у малих та великих групах. Ці знання допомагають визначити людині свою позицію щодо соціальної дійсності, своє місце в структурі соціальних відносин, сприяють активності та самостійності;

2) наочно-образна пам’ять – пам’ять на велику розмаїтість імен та облич, яка необхідна для прояву гуманістичного ставлення до соціального оточення, для підтримки довірчих відносин та для досягнення успіху в міжособистісній взаємодії суб’єктів;

3) соціальна інтуїція – здібність розпізнавати та оцінювати емоції та почуття інших людей, визначати настрій і розуміти мотиви їх вчинків, здатність адекватно сприймати спостережувану поведінку в рамках соціального контексту;

4) соціальне прогнозування – взаємодія двох критеріїв: формування планів власних дій та рефлексія власного розвитку (оцінка розвитку індивіда, оцінка альтернативних можливостей);

5) перцептивні здібності – сприйняття інформації про фізичні та поведінкові характеристики об’єкта, формування уявлення про його наміри, здібності, думки, емоції тощо та про ті стосунки, які пов’язують об’єкт та суб’єкт сприйняття, уміння слухати співрозмовника.

## 2. Емоційний компонент:

1) соціальна чуттєвість – емоційна виразність та емоційна сприйнятливність, у тому числі володіння мовою жестів, які необхідні для досягнення емоційної близькості суб'єктів взаємодії;

2) емпатія – розуміння емоційного стану іншої людини за допомогою співпереживання, проникнення в її суб'єктивний світ, здатність зважати на стан інших людей, ставити себе на місце інших;

3) нейротизм – самоконтроль та емоційна стійкість, які сприяють розвитку й життєдіяльності особистості людини відповідно до потреб суспільства та професії.

## 3. Поведінковий компонент:

1) соціальна взаємодія – міжособистісна чи групова взаємодія, здібність і готовність працювати спільно;

2) соціальна адаптивність – уміння пояснювати й переконувати інших, здатність уживатися з іншими людьми, відкритість у стосунках з оточенням.

**Висновки.** Проведений нами аналіз існуючих досліджень з теми, як теоретичного, так і емпіричного плану, показує, що компоненти структури соціального інтелекту, такі як когнітивний, емоційний і поведінковий, відповідають уявленням про складові самосвідомості людини та є доступними для емпіричного їх вивчення. Це дає підстави міркувати, що для подальших психологічних досліджень соціального інтелекту як фактора формування будь-яких продуктів самосвідомості наведена нами трикомпонентна концепція буде теоретично виваженою та емпірично більш адекватною.

## Література

1. Использование методики исследования социального интеллекта в профконсультировании : метод. пособ. / [сост. : Т.И. Шалаева ; Поволжский межрегион. учеб. центр]. – Саратов : ПМУЦ, 2002. – 39 с.

2. Куницына В.Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погорьша. – СПб. : Питер, 1995. – 544 с.

3. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика / Е.С. Михайлова. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. – 266 с.

4. Социальный интеллект: Проблемы исследования и диагностики : учеб.-метод. пособ. / [сост. : А.П. Лобанов, О.Н. Подунова, О.Н. Кунгурцева ; под ред. А.П. Лобанова ; Бел. гос. пед. ун-т]. – Минск : БГПУ, 2003. – 46 с.

5. Ожубко Г.В. Психологічні засоби формування соціального інтелекту в майбутніх менеджерів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г.В. Ожубко ; ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2009. – 19 с.

6. Шешукова О.В. К вопросу об экспериментальном исследовании социального интеллекта / О.В. Шешукова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 8. – С. 10–12.

## НОВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Створення штучного іншомовного середовища в процесі навчання іноземних мов – одне з важливих проблемних питань сучасної методики. З ним, насамперед, пов'язана реалізація масового навчання двох із чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання й говоріння (умовно-комунікативного або комунікативного). Для досягнення цієї мети використовуються технічні засоби навчання. Сучасний етап розвитку техніки характеризується переходом до створення багатофункціональних навчальних комплексів та автоматизованих навчальних систем на базі ЕОМ. Такі комплекси й системи володіють універсальними дидактичними можливостями: вони дають змогу вести навчання в діалоговому режимі з урахуванням індивідуальних можливостей учнів, забезпечувати дистантне навчання з використанням сучасних технологій. У процесі навчання іноземних мов у сучасній середній школі використовуються світлотехнічні та звукотехнічні засоби [3].

Світлотехнічні засоби – це відеомагнітофони, телевізори, графопроектори (кодоскоп), мультимедійні проектори, комп'ютери. Вони забезпечують зорову інформацію, що в ході навчання може виконувати різні функції:

- 1) є опорою для розуміння мовної структури;
- 2) є сполучною ланкою між смисловою та звуковою стороною слова і таким чином полегшує запам'ятовування;
- 3) проектує на екран різні ситуації для навчання говоріння;
- 4) виконує роль зворотного зв'язку у формі ключів.

Звукотехнічні засоби (магнітофони, програвачі, аудіопасивні й аудіоактивні пристрої лінгафонних кабінетів) дають змогу використовувати всі види звукової наочності при навчанні вимови, подавати навчальну інформацію в природній мовній формі при навчанні аудіювання й говоріння, сприяє інтенсифікації навчального процесу [6].

На жаль, не всі викладачі іноземних мов усвідомлюють необхідність використання технічних засобів навчання (далі – ТЗН) у зв'язку з тим, що вони не отримали переконливого науково-методичного обґрунтування цього питання.

*Метою статті* – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити методику навчання іноземної мови за допомогою технічних засобів навчання.

Гіпотеза дослідження: успішне навчання іноземної мови в середній школі можливо, якщо:

- заповнювати відсутність природного іншомовного середовища на всіх етапах навчання;
- повніше реалізовувати важливий дидактичний принцип наочності;

- здійснювати навчання з урахуванням індивідуальних типологічних особливостей кожного учня;
- створювати кращі умови для програмування й контролю;
- забезпечувати прискорене формування та розвиток навичок слухового контролю;
- максимально використовувати аналітичні та імітаційні здібності учнів, повніше мобілізувати їхні внутрішні ресурси;
- більш-менш точно визначати якісні показники іншомовної мови учнів у магнітного запису;
- виконувати багато активних видів вправ з усіма учнями одночасно, включаючи говоріння.

Проблема становлення й розвитку – багатоаспектна та багатогранна. Питанню психолого-педагогічного обґрунтування можливості їх використання у вищій школі присвячені дослідження видатних педагогів і психологів: С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, В.П. Беспалько, В.М. Блинова, І.М. Бобко, Т.В. Габая, П.Я. Гальперіна, Б.С. Гершунського, І.М. Глушкова, А.М. Довгяло, В.Г. Домрачова, Д.Б. Ельконіна, А.П. Єршова, Б.М. Кедрова, В.Л. Латишева, І.Я. Лернера, В.Я. Ляудис, І.В. Марусевої, Е.І. Машбица, В.П. Мизинцева, В.І. Михєєва, Н.І. Монахова, І.В. Роберт, А.Я. Савельєва, Н.А. Селезньової, А.В. Соловова, Н.Ф. Тализіної, О.К. Тихомирова, Т.Р. Хабиріної, В.Ф. Шолохович та ін.

Перші лінгафонні пристрої з'явилися більше ніж 40 років тому, і їх поширення було зумовлене зростанням популярності аудіовізуальних прийомів навчання. Хоча ці пристрої й називалися лінгафонними, більшість з них уже в той час включало як звукотехнічну апаратуру (магнітофони, електропрогравачі), так і проєкційну: діа- і кінопроєктори, епідіаскопи. У міру того, як зростало значення екранних посібників у процесі викладання іноземних мов, змінювався характер устаткування, і на початку 60-х рр. в побут міцно увійшло поняття “мовна лабораторія”. У мовних лабораторіях знайшли місце не тільки лінгафонні пристрої, але й розвинена система проєкційної апаратури. Таким чином, стали складатися два поняття – загальне (мовна лабораторія) і вузьке (лінгафонні пристрій). В обіг введено поняття “кабінет іноземної мови”, що включає не тільки звукотехнічну та проєкційну апаратуру, а й усе інше навчальне обладнання, необхідне для проведення уроків, підготовки до них і організації позакласної роботи [4].

Крім учительської консолі, у схему лінгафонного пристрої включені робочі місця учнів. Число робочих місць визначається завданнями навчання й умовами навчального закладу. Лінгафонні пристрої розраховані на відносно велику кількість робочих місць (від 10 до 25). Залежно від характеру лінгафонного пристрою робочі місця можуть бути обладнані за однією з таких трьох принципових схем: аудіопасивною, аудіоактивною або аудіокомпаративною.

Аудіопасивні пристрої мають на меті надати учням можливість прослуховувати фонограми, що подаються з магнітофонів, встановлених на вчительському пульта; при цьому самі учні нічого не говорять. Робочі міс-

ця аудіопасивного пристрою обладнуються головними телефонами, які забезпечені ізоляторами із щільного синтетичного матеріалу для ізоляції учня від сторонніх звуків (шумів). Крім головних телефонів, робочі місця іноді обладнуються регуляторами гучності, якими учні можуть користуватися за своїм бажанням.

Аудіоактивні пристрої, на відміну від аудіопасивних, дозволяють учням не тільки прослуховувати фонограми, а й самим тренуватися в говорінні.

Оскільки пристрій зазвичай має 10–20 робочих місць, то в гучному мовленні одночасно вправляються десятки учнів. Завдання, отже, зводиться до того, щоб забезпечити кожному можливість чути свій голос, але не чути голоси інших. Зрозуміло, що для вирішення цього завдання необхідне більш складне устаткування, яке встановлюється на робочих місцях аудіопасивного пристрою.

Замість головних телефонів кожне з робочих місць забезпечується телефонно-мікрофонною гарнітурою з мікрофоном зниженої чутливості і спрямованої дії. Мікрофон реагує тільки на ті звукові хвилі, які спрямовані на нього під певним кутом. Змонтований на робочому місці мікрофон вловлює голос тільки того учня, який сидить за цим столом.

Телефонно-мікрофонна гарнітура сполучена з підсилювачем. Голос учня подається через мікрофон на “вхід” підсилювача, а потім з “виходу” підсилювача на головні телефони учня. Таким чином, учень чує свій власний голос, подібно до того, як чує свій голос, що говорив у телефонну слухавку.

Саме така конструкція дозволяє всім учням групи говорити вголос, голосно, не заважаючи один одному, тобто робить пристрій аудіоактивним.

Аудіокомпаративні пристрої дозволяють учневі записати свою промову на магнітофон, а потім прослухати цей запис і порівняти його зі зразковим. Кожне з робочих місць аудіокомпаративного пристрою повинно бути обладнане окремим магнітофоном. До нього на робочому місці під'єднується телефонно-мікрофонна гарнітура такого самого типу, як і ті, якими обладнані аудіоактивні пристрої. Користуючись мікрофоном, учень записує свою промову. Телефони необхідні учневі для того, щоб мати можливість чути як завдання, записані на магнітній стрічці, так і магнітний запис своєї мови. У більшості випадків магнітофони, з якими працюють учні, встановлюються в столах і закриваються кришками, а перемикачі, необхідні для управління магнітофонами, виносяться на невеликий пульт (розміром з поштовий конверт). Пульт встановлюється на робочому місці учня. Існують кілька додаткових пристосувань, що дозволяють економити час при перемотуванні магнітної стрічки та інших операціях з магнітофоном, однак нічого істотно нового у навчальний процес ці пристосування не вносять і характер пристрою не змінюють.

Аудіювання як вид комунікативної діяльності умовно можна розглядати в двох планах: 1) як складову мовного спілкування; 2) як відносно са-



мостійний вид комунікації, коли потік мовної інформації спрямований в один бік, наприклад, під час прослуховування розповіді, озвученого мультимедіашоу, кіно, відео.

Плодом непорозуміння або помилки є, перш за все, твердження, що для відтворення фонограм, як зразкових, так і будь-яких інших, необхідні саме лінгафонні пристрої, тобто система звукотехнічної апаратури. Насправді для цього потрібні не лінгафонні пристрої, а звуковідтворювальний апарат – магнітофон або електрофони. З точки зору можливості відтворення фонограми система радіоапаратури (лінгафонна) жодних переваг перед окремим радіоапаратом не має. Все, що може відтворити магнітофон, що входить у систему, може відтворити і магнітофон, ні в яку систему не включений. Дещо більш дискусійним є твердження, що прослуховування через головні телефони створює кращі умови для аудіювання. Дійсно, ряд фізіологів стверджує, що в тих випадках, коли звук дається в механічному записі й учень не бачить особи, що говорить, звук сприймається краще, якщо його джерело знаходиться у скроневих долях головного мозку. Це твердження фізіологів по-різному оцінюється методистами, що займаються навчанням аудіювання. Якщо праві фізіологи, кажуть одні методисти, то при навчанні аудіювання дійсно доцільно використовувати головні телефони.

“Ми не збираємося заперечувати твердження фізіологів, – зазначає інша група методистів, – але чи впливає із цього, що при навчанні аудіювання доцільно ставити учня в умови, які в звичайних ситуаціях спілкування не зустрічаються або зустрічаються вкрай рідко? Хіба не розумніше вже в ході навчального процесу спробувати відтворити найбільш типові умови, тобто такі, які зустрічаються в житті в абсолютній більшості випадків?”

Можна було б, зрозуміло, прийняти точку зору будь-якої з двох груп методистів, якщо б не одне міркування суто технічного порядку. Річ у тому, що смуга пропускання частот у звичайних головних телефонів, якими обладнані наші лінгафонні пристрої, значно вужче, ніж у динамічних головок (динаміків) такого самого класу. Головні телефони “ріжуть” як низькі, так і високі частоти, що неминуче створює додаткові труднощі при відтворенні фонемного складу слова. При сприйнятті рідної мови або знайомого тексту іноземною мовою цей технічний недолік не відіграє суттєвої ролі. Заздалегідь добре знаючи фонетичний склад слова, ми передбачаємо його звучання, сприймаючи “зредуковані” приладом фонем без особливих труднощів. Інакше йде справа з малознайомими словами, звуковий склад яких ми не антиципіємо. У цьому випадку неясність при передачі звучання фонем створює труднощі, найчастіше нездоланні. У справедливості сказаного тут легко переконатися кожному, хто користується звичайним побутовим телефоном. Ми без будь-яких труднощів сприймаємо мову співрозмовника рідною для нас мовою доти, поки вона не містить власних імен або географічних назв. Стикаючись з незнайомими словами, звуковий образ яких не можна антиципіювати, ми починаємо відчувати серйозні

труднощі. Звідси – прохання говорити повільніше, чіткіше і, нарешті, “передавати по буквах”.

Так стоїть справа з вправою в аудіюванні. Слід визнати, що в цьому плані лінгафонні пристрої не відкривають для учнів скільки-небудь істотно важливих нових можливостей і не створюють умов для підвищення ефективності вже наявних.

Розглядаючи аудіювання як процес смислового сприйняття мови, необхідно виділити два його рівні: сукцесивний і симультанний. Перший рівень пов’язаний з осмисленням не тільки змісту мовлення, а і її форми, а отже, з подоланням фонетичних та лексико-граматичних труднощів; друга – з подоланням труднощів змістового, смислового й психологічного планів. Розрізняють два основних види вправ для навчання аудіювання: тренувально-комунікативні (для подолання мовних труднощів аудіювання) і комунікативно-пізнавальні (для навчання змістового сприйняття мови).

Основною характеристикою тренувально-комунікативних вправ є те, що зміст висловлювання на них задано заздалегідь. Увага учнів концентрується головним чином на мовних явищах.

**Висновки.** Урок з інтенсифікацією процесу навчання є цікавішим, пізнавальнішим, доступнішим, багатшим, ніж урок без використання ТЗН. Тому вчителям слід пам’ятати, що в наявності повинно бути хоч кілька технічних засобів. Їм слід застосовувати їх на практиці й обов’язково для ефективного використання ТЗН треба підбирати цікаві завдання та вправи, не забувати перевіряти виконані завдання й ставити за них оцінки.

### **Література**

1. Сидоренко С.І. Дистанційна освіта та її роль в організації навчання іноземних громадян : навч. посіб. / С.І. Сидоренко, І.А. Дичка, Є.С. Сулема. – К. : Вища школа, 2002. – 245 с.
2. Кудрявцева С.П. Концепція розвитку дистанційної освіти України : навч. посіб. / С.П. Кудрявцева. – К. : Кондор, 2005. – 145 с.
3. Використання зворотнього зв’язку в дистанційному навчанні : методичні матеріали / [С.П. Кудрявцева, В.В. Колос, А.Ф. Манако, К.М. Сидниця]. – К., 2001.
4. Lilian Karlsson. E-learning: technical and pedagogical aspects. CompSysTech’2001, Sofia, Bulgaria.
5. Системы повышения квалификации педагогических кадров / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др. ; под ред. Е.С. Полат]. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
6. Вильямс Р. Компьютеры в школе : пер. с англ. / Р. Вильямс, К. Макли ; [общ. ред. и вступ. ст. В.В. Рубцова]. – М. : Прогресс, 1998. – 336 с.

## КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА

Державний освітній стандарт вищої професійної освіти акцентує увагу на важливості розвитку культурного потенціалу майбутнього менеджера і як вимогу вказує володіння культурою мислення, культурою мови, культурою поведінки як складових його професійної культури.

У педагогічній науці створені передумови для вирішення проблеми формування професійної культури майбутнього менеджера в процесі його професійної підготовки у ВНЗ. У працях науковців відображається багатоаспектний характер досліджуваної проблеми, пропонуються практичні підходи до її розв'язання. Осмислення цієї проблеми дає змогу виявити ряд суперечностей між вимогами, пропонованими суспільством до підготовки фахівців у нових соціально-економічних умовах, і реальним рівнем професійної культури менеджера; наявністю об'єктивно заданого потенціалу у вищій школі для формування професійної культури майбутнього менеджера і його недостатньою затребуваністю в реальному процесі професійної підготовки фахівця нового типу; прагненням майбутнього менеджера до успішності у професійній діяльності, багато в чому зумовленої сформованістю професійної культури та відсутністю організаційно-педагогічних умов, що сприяють реалізації названого прагнення в практиці професійної підготовки у ВНЗ. Виявлені суперечності актуалізують проблему дослідження.

Аналіз сучасного стану проблеми показав, що досліджується професійна культура педагогів, психологів, військових, інженерів та інших фахівців (О. Барабанщиков, І. Клемантович, С. Уляєв, Є. Ейхельберг та ін.). Н. Багдасар'ян, Є. Бондаревська, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та інші вивчають проблему формування професійної культури фахівців різних професійних сфер: інженерів, педагогів, працівників державної служби та ін.

Теоретичні підходи до розв'язання завдань, пов'язаних з формуванням професійної культури майбутнього менеджера, позначені в дослідженнях О. Виханського, Л. Наумова, А. Файоля та інших учених.

І. Андрєєв, Р. Кричевський та інші розглядають у своїх працях проблему діяльності менеджера в організації, у Т. Ільїної, В. Краєвського та інших підкреслена значущість системного підходу; І. Зимня, Н. Крилова розглядають діяльнісний підхід до формування професійної культури майбутнього фахівця. М. Вікуліна, І. Лернер, В. Серіков, І. Якиманська та інші акцентують увагу на важливості особистісно орієнтованого підходу до підготовки майбутніх фахівців.

**Мета статті** – виявити та теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування професійної культури майбутнього менеджера.

Дослідження свідчать, що менеджмент, як тип професійної діяльності, має свої національні особливості. Проте є загальні риси професійного менеджменту, які відображають становлення сучасної цивілізації. Специ-

фічні особливості полягають у національних, культурних, економічних особливостях розвитку того або іншого народу.

Культуру діяльності менеджера можна розглядати з декількох позицій:

- з позиції національної культури, національних традицій управління;
- з позиції змісту діяльності менеджера;
- з позиції професійної компетентності менеджера.

Для формування та розвитку культури менеджменту необхідно скористатися досвідом інших країн, адаптуючи його до нашої дійсності.

Зміст діяльності менеджера пов'язаний з його особистісною компетентністю, яка виступає як культурна цінність. Ця цінність пов'язана зі стилем управління, у якому відображається рівень професійної культури.

Аналіз практики та педагогічних досліджень свідчить, що особистісна компетентність менеджера містить у собі:

- соціальну компетентність, що відображає взаємодію особистості із соціальним середовищем;
- персональну компетентність, що включає рівень культурної підготовленості менеджера;
- інформаційну компетентність, що характеризує професійну ерудицію фахівця;
- аксіологічну компетентність, що включає ціннісні орієнтації в соціальній та професійній сфері діяльності;
- комунікативну компетентність, пов'язану з володінням сучасними засобами передачі інформації, у тому числі засобами іншомовної комунікації;
- організаторську компетентність, що включає вміння спілкуватися, взаємодіяти, управляти соціальними процесами та людьми.

Отже, компетентність виступає як особистісна цінність менеджера.

До провідних управлінських цінностей слід віднести організацію. Вона виступає як вищий рівень розвитку соціальної системи та управлінської діяльності.

Саму організацію, як культурну цінність, ми тут розглядаємо з позиції стану системи, рівня розвитку самоврядування, рівня поділу праці учасників соціальної системи, ступеня керованості системою.

Управління соціальною системою, як культурною цінністю, містить у собі:

- організацію як самостійне явище, що має в управлінні свій статус. Цей статус у педагогічному управлінні пов'язаний з етапним і рівневим підходом;
- розподіл функцій, встановлення зв'язків, координація учасників системи управління виступає як професійна цінність управління;
- встановлення організаційних зв'язків між етапами управління (цілепокладання, планування, управління та стимулювання процесу, аналіз результатів і корегування процесу).

До змістовної сторони культури менеджера також слід віднести його професійну компетентність. Аналіз психолого-педагогічних досліджень та наукових розробок із соціального управління показує, що результатом набуття професійної компетентності фахівця є оволодіння відповідними вміннями та навичками, а також виховання відповідних професійних якостей і типу мислення.

Р. Фатхутдінов вказує, що менеджер повинен уміти аналізувати, прогнозувати, економічно оцінювати і приймати рішення в умовах невизначеності; вивчати й оцінювати фактори, що впливають на конкурентоспроможність організації [3, с. 32]. У працях Е. Молла, О. Романовського, Л. Товажнянського, Л. Шипіліної наголошено на тому, що успішність управлінської діяльності зумовлена аналітичними навичками.

А. Ананьєв, Є. Молдаванова, В. Тарасенко, С. Шапіро називають основними професійними рисами керівника “аналітичність мислення, здатність до прогнозування ситуацій і результатів діяльності” [2, с. 94]; “здатність відбирати, систематизувати, аналізувати та узагальнювати інформацію” [1, с. 331]; “здатність розкласти проблему на складові, визначити й чітко сформулювати головні в цей період діяльності системи, визначити значущість кожного зі змінних факторів, умов, проміжних результатів і таким чином здійснити комбінацію складових елементів з метою прийняття рішення з цієї проблеми; здатність до дослідження суперечностей у спостережуваних фактах, зіставлення різних явищ і виявлення характеру зв'язку між цими явищами” [5, с. 12].

Н. Фролова серед п'яти ключових компетенцій менеджера виділяє: інформаційну компетенцію (здатність побудови ефективної системи інформаційних ресурсів, необхідної для формування інформаційно-правової основи прийняття управлінських рішень; здатність визначення затребування певного інформаційного ресурсу в межах оперативного та стратегічного управління організацією) й аналітичну компетенцію (здатність обумовленої оцінки ефективності запропонованої для використання системи інформаційних ресурсів; здатність об'єктивної оцінки позитивних та негативних аспектів кожного компонента системи інформаційних ресурсів; здатність здійснення оперативної аналітичної оцінки інформаційних потоків, отриманих від кожного компонента інформаційної системи; уміння оперативно й ефективно здійснювати аналітичне співставлення інформаційних потоків, що виходять від кожного компонента системи інформаційних ресурсів; здатність формулювання на основі отриманої інформації комплексних аналітичних висновків; здатність інтерпретувати, систематизувати, критично оцінювати й використовувати отриману інформацію в контексті вирішуваного управлінського завдання або проблеми) [4; 2].

Отже, до культурних цінностей менеджера, виходячи з його компетентності, можна віднести:

- наявність мети управління, що виступає як мета-завдання, мета-орієнтація, мета-система;
- розвиток інтелекту менеджера, що забезпечує прийняття правильного управлінського рішення та встановлення персональної відповідальності;

– культуру управлінського спілкування, що вирізняється своєю цілеспрямованістю, доброзичливістю, що зумовлює параметри взаємодії учасників педагогічного процесу;

– зацікавленість менеджера в розвитку самостійності та відповідальності співробітників професійної системи;

– толерантність в управлінському спілкуванні, що дозволяє реалізувати творчий потенціал учасників педагогічної системи, інтегрувати їх на досягнення мети управління.

Особливості становлення культури професійної компетентності менеджера пов'язані із з'ясуванням механізмів функціонування менеджера соціальної сфери діяльності та інформаційним насиченням цього простору.

Механізм функціонування менеджера залежить від об'єкта управління (індивід, група, організація, соціальні процеси). Кожна група має свій рівень управління, свої методи цілеспрямованої дії.

Практика управління, зокрема дослідження А. Шегди, показує, що стосовно окремого працівника колективу використовуються такі методи соціального управління:

- пряме управління у формі завдання, доручення, наказу;
- стимулювання діяльності через розвиток мотивів, потреб;
- ціннісні орієнтації соціальної й професійної сфери діяльності;
- вплив на індивіда через соціальне середовище.

Управління групою пов'язане з використанням таких методів:

– диференційований підхід до формування групи, виходячи із принципів, покладених в основу урахування рівня компетентності, відповідних якостей особистості тощо);

- згуртованість групи при розв'язку управлінських завдань;
- виконавська дисципліна членів колективу;
- ціннісні орієнтації групи при розв'язанні управлінських завдань;
- чіткість розподілу обов'язків у групі.

На рівні соціальної організації управління завжди пов'язане з використанням таких методів:

- узгодження функціонування підструктур соціальної системи;
- демократизація стилю управління;
- удосконалювання структури освітньої системи [6, с. 234].

Отже, управління на рівні особистості, групи та соціуму пов'язане з наявністю соціокультурного простору і його інформаційним насиченням.

Під соціокультурним простором у науці прийнято розуміти відповідне соціальне середовище, яке виконує функцію фактора розвитку особистості фахівця.

Соціокультурний простір містить у собі систему соціальних інститутів з освітніми та іншими суспільними установами, формальні та неформальні об'єднання молоді, засоби масової інформації, традиції й звичаї мікрота макросоціуму, соціокультурні цінності й громадські ідеали, родину та побутове оточення.

Соціокультурний простір виступає як громадський феномен, виконує важливу роль у становленні професійної компетентності менеджера. Цей громадський феномен реалізується на методологічному, теоретичному й практичному рівнях.

Ефективність цього простору залежить від його інформаційного насичення.

Під інформаційною насиченістю в науці прийнято розуміти знання, що розглядають проблеми методологічного, теоретичного та практичного характеру.

Підготовка менеджера на основі інформаційного насичення соціокультурного простору пов'язана із ціннісними орієнтаціями, тобто вибором цінностей. Тут необхідний ціннісний підхід, що включає в себе:

- субординацію цінностей, їх присвоєння особистістю студента. Широта ціннісних орієнтації говорить про широту соціально-професійних інтересів;

- вибір цінностей (ціннісні орієнтації), який пов'язаний із задоволенням соціокультурних потреб студентів, що відображає спрямованість особистості на підготовку менеджера;

- становлення менеджера, яке виявляється в ціннісному ставленні до процесу професійної підготовки та професійної діяльності, до безперервного вдосконалення своєї професійної майстерності, розширення соціокультурної компетентності менеджера.

Формування професійної компетентності менеджера вимагає створення необхідних соціально-педагогічних умов. Практика показує, що до них слід віднести:

- обмін інформацією, думками, висновками, концептуальними підходами;

- залучення осіб, які навчаються, до роботи, що вимагає колективної спільної праці, при розподілі функцій кожного;

- розвиток спільного мислення в певних термінах.

Ідея співробітництва покладена в основу формування професійної компетентності фахівця.

Аналіз практики й наукових досліджень показує, що в розвитку культури менеджменту можна виділити декілька факторів.

Соціально-економічний фактор відображає стан економіки та соціальну політику уряду стосовно розвитку культури, соціального самопочуття народу. Також нерідко недооцінюється або переоцінюється роль регіонального аспекту в соціокультурному розвитку економіки й менеджменту.

У розвитку культури менеджменту важлива роль належить професіоналізації управління як соціально-педагогічному фактору, реалізація якого залежить від підготовки кадрів менеджерів та фінансового забезпечення педагогічного процесу. На жаль, потрібно зазначити, що система підготовки менеджерів в Україні тільки починає формуватися.

Кожна країна, а нерідко регіон мають свої традиції організаційної та управлінської культури. Регіональна специфіка культури виступає так само фактором формування культури менеджера.

**Висновки.** Отже, формування культури менеджера залежить від рівня розвитку духовної культури, традицій, звичаїв, менталітету, що становлять ядро культурних цінностей менеджменту.

Український менталітет націлений на громадські цінності, що надає йому цілеспрямованості, яка виступає як фактор формування управлінської культури менеджера. Наш менталітет формувався під впливом західної та східної культур і увібрав у себе цінності Сходу й Заходу. Головне, слід ефективно використовувати результати діалогу культур у професійній підготовці фахівців управління.

### **Література**

1. Ананьєв А. Деякі підходи щодо визначення професійно важливих якостей державних службовців / А. Ананьєв // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. – О. : ОРІДУ УАДУ, 2002. – Вип. 12. – 342 с.

2. Молдаванова Е.М. Классификация качеств личности современных руководителей / Е.М. Молдаванова // Личность : культура и образование : материалы 46-й науч.-метод. конф. “XXI век – век образования” (апрель, 2001). – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2001. – 200 с.

3. Фатхутдинов Р. Концепция подготовки специалистов по менеджменту / Р. Фатхутдинов // Высшее образование в России. – 1996. – № 4. – С. 31–38.

4. Фролова Н.В. Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций у студентов управленческих специальностей [Электронный ресурс] / Н.В. Фролова. – Режим доступа: <http://www.uspu.yar.ru/vestnik/pedagoka>.

5. Шапиро С.Б. Знакомьтесь: современный менеджер (портрет в интерьере рынка) / С.Б. Шапиро, В.В. Тарасенко. – Харьков : Аркаир, 1997. – 100 с.

6. Шегда А.В. Менеджмент : підручник / А.В. Шегда. – К. : Знання, 2004. – 687 с.

ЧЕРКАШИН А.І.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ**

Професійна діяльність працівників органів внутрішніх справ різноманітна та складна, має цілий ряд відмінностей від інших професійних діяльностей, у тому числі яким притаманні екстремальні, небезпечні умови праці. По-перше, професія працівника органів внутрішніх справ характеризується надзвичайною різноманітністю вирішуваних завдань. Програма вирішення цих завдань може бути виражена в найзагальнішій формі, як правило, сформульованій у правовій нормі. По-друге, професія працівника органів внутрішніх справ за усієї її складності й розмаїтості цілком піддається правовому регулюванню, і це накладає відбиток на особистість кожного працівника ОВС. Уже під час планування своєї діяльності будь-який пра-



цівник подумки зіставляє майбутні дії з нормами законодавства, що регламентують ці дії. По-третє, для більшості видів професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ характерна висока емоційна напруженість праці, яка пов'язана з негативними емоціями, необхідністю їхнього подолання, тривалою відсутністю можливості психоемоційної розрядки. По-четверте, професійна діяльність працівників органів внутрішніх справ пов'язана зі здійсненням особливих владних повноважень, з правом і обов'язком застосувати владу від імені закону. Унаслідок цього в більшості правоохоронців розвивається професійне почуття підвищеної відповідальності за наслідки своїх дій. По-п'яте, працівнику органів внутрішніх справ доводиться постійно переборювати опір його діяльності з боку окремих осіб, а в деяких випадках і мікрогруп, зацікавлених у певному русі справи [4].

**Мета статті** – визначити психолого-педагогічні характеристики професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ (далі – ОВС).

Дослідженню професійної діяльності працівників ОВС присвячені наукові праці В.Г. Андросюк [4], Б.Г. Бовіна [7], Г.Є. Запорожцевої [2], О.М. Кретчак [3], М.І. Мягих [7], А.Д. Сафронова [7], Г.Х. Яворської [8], О.І. Федоренко [9] та ін. Аналізуючи професійну діяльність працівників ОВС, більшість дослідників розглядала психологічні професійно важливі якості працівників, а педагогічна складова залишалася поза увагою. Лише Г.Х. Яворська та О.І. Федоренко розкрили деякі педагогічні аспекти реалізації педагогічних функцій працівниками ОВС в професійній діяльності.

Розглядаючи професійну діяльність працівників ОВС, слід зазначити, що, згідно зі ст. 7 Закону України “Про міліцію”, на міліцію в Україні покладені: адміністративна, профілактична, оперативно-розшукова, кримінально-процесуальна, виконавча та охоронна функції.

Оперативно-розшукову діяльність здійснюють працівники міліції із підрозділів карного розшуку, по боротьбі з незаконним обігом наркотиків, обласних управлінь (відділів) по боротьбі з організованою злочинністю, підрозділів по боротьбі з економічною злочинністю, оперативної служби. Професійну діяльність цієї категорії можна віднести до категорії складних та небезпечних професій, що, у свою чергу, висуває високі психологічні та психофізіологічні вимоги до кандидатів.

Завданнями оперативно-розшукової діяльності є пошук і фіксація фактичних даних про протиправні діяння окремих осіб та груп, відповідальність за які передбачена Кримінальним кодексом України, розвідувально-підривною діяльністю спеціальних служб іноземних держав та організацій з метою припинення правопорушень та в інтересах кримінального судочинства, а також отримання інформації в інтересах безпеки громадян, суспільства і держави.

З точки зору ряду дослідників та рекомендацій МВС України щодо організації та проведення професійно-психологічного відбору кандидатів на службу в органах внутрішніх справ України, визначений перелік професійно важливих якостей, необхідних для працівників оперативних підрозділів, у порядку важливості [5; 7].

1. Комунікативні якості та вміння:
  - здатність розташовувати до себе людей, викликати до себе почуття довіри;
  - здатність швидко встановлювати необхідні контакти з незнайомими людьми;
  - вміння швидко підбудуватися під тон співрозмовника, правильно вибрати форму спілкування залежно від психологічного стану й індивідуальних якостей особи, з якою проводиться робота;
  - вміння об'єктивно оцінити дії інших людей;
  - здатність та вміння відстояти власну точку зору.
2. Інтелектуальні якості:
  - уміння аналізувати інформацію, виділити з великого масиву отриманої інформації ту, яка необхідна для вирішення завдання;
  - здатність визначити декілька можливих шляхів вирішення одного й того самого завдання, вибрати найбільш ефективний, знаходити нестандартні рішення;
  - вміння прийняти правильне рішення при мінімумі інформації, вірно визначити напрям діяльності;
  - відчуття наявності проблеми там, де здавалось, що вже все вирішене;
  - здатність розглядати проблеми з декількох різноманітних точок зору, вміння уявити позицію іншої людини.
3. Особливості пам'яті:
  - вміння запам'ятовувати зовнішність людини та її поведінку;
  - вміння запам'ятовувати колір, величину, розмір, рух, місце знаходження об'єкта тощо;
  - здатність запам'ятовувати цифри, терміни, імена та прізвища;
  - здатність згадати інформацію в потрібний момент;
  - вміння точно та безпомилково передавати інформацію, яка була почута.
4. Увага:
  - вміння помічати незначні деталі в поведінці осіб;
  - вміння переключати увагу з одного об'єкта на інший, з одного виду діяльності на інший і т.д.;
  - здатність тривалий час підтримувати стійку увагу, незважаючи на втому та сторонні подразники;
  - вміння концентрувати увагу на одному об'єкті, а також помічати, що змінюється навколо.
5. Вольові якості:
  - здатність брати на себе відповідальність у складних та небезпечних ситуаціях;
  - здатність адекватно оцінювати власні можливості, сили та досягнення;
  - наполегливість при подоланні труднощів.

6. Емоційні особливості:

- врівноваженість і самовладання в конфліктних ситуаціях;
- емоційна стійкість при прийнятті відповідальних рішень.

7. Моторні якості:

- здатність до швидких дій в умовах дефіциту часу;
- висока моторна реактивність (швидка реакція на раптове зорове враження).

Серед мотивів професійної діяльності оперуповноваженого найбільш значущі ті, які викликають відчуття свідомого існування та сприяють особистісному зростанню. Тому активне прагнення до самореалізації є показником мотиваційної готовності до служби в оперативних підрозділах ОВД.

Діяльність дільничного інспектора міліції (далі – ДІМ) пов'язана з тісним та постійним контактом з населенням, яке проживає на визначеній території та з глибоким знанням власної дільниці. Дільничний інспектор не знає досконало окремі напрями діяльності ОВС так добре, як спеціаліст у цій галузі, але при цьому повинен мати знання практично про всі види діяльності, що стосуються правоохоронних питань своєї дільниці. Він не спеціаліст конкретного напрямку, а спеціаліст з окремо визначеної території. Основними завданнями професійної діяльності ДІМ є:

1. Проведення загальної та індивідуальної профілактичної роботи серед жителів адміністративної дільниці. Охорона громадського порядку та забезпечення громадської безпеки на території, що обслуговується.

2. Робота з населенням та громадськими формуваннями на адміністративній дільниці щодо охорони громадського порядку та громадської безпеки, профілактики правопорушень та боротьби зі злочинністю.

3. Участь разом з іншими службами та підрозділами органів внутрішніх справ у виявленні, попередженні, припиненні адміністративних правопорушень та злочинів, а також у розкритті злочинів, учинених на території адміністративної дільниці [6].

Аналіз експертних оцінок показав, що для успішних дільничних інспекторів найбільш характерний такий ряд психологічних якостей:

- професійна спостережливість;
- врівноваженість, самовладання при конфліктах;
- здатність розташовувати до себе людей, викликати в них довіру;
- тонка спостережливість у душевному житті людини;
- уміння відстоювати свою точку зору;
- здібність до відтворення образу за словесним описом;
- здібність до швидкодії в умовах дефіциту часу;
- уміння робити висновки із суперечливої інформації;
- пам'ять на зовнішність і поведінку людини;
- здібність до швидкого встановлення контактів з новими людьми.

Водночас діяльність дільничного інспектора не пред'являє дуже високих вимог до розвитку пізнавальних процесів, таких як сприйняття,

увага, пам'ять, інтелект. Практично достатнім є середній рівень розвитку цих функцій, характерний для здорового індивіда.

Як правило, професійний вибір дільничних є полімотивованим, тобто називаються причини й обставини, що відносяться до різних мотивів і чинників. У зв'язку із цим можна говорити про мотиваційну структуру професійного вибору, що характеризує всю популяцію служби дільничних інспекторів. У цьому випадку ієрархія мотивів професійного вибору дільничних є наступною структурою за ступенем значущості: змістовно-смысловий мотив – наслідувальний – етичний – соціально-економічний – особистий.

Слідчою діяльністю в ОВС України займаються слідчі, дізнавачі та дільничні інспектори міліції. Існує нормативно-регламентований розподіл статей Кримінального кодексу між представниками вказаних підрозділів. Так, ДІМ та дізнавачі ведуть справи у випадках найбільш розповсюджених і нескладних з точки зору розслідування побутовими злочинами. Слідчі підрозділи займаються більш складними кримінальними справами, які вимагають залучення криміналістичної техніки, проведення експертиз тощо. Поза компетенцією слідчих ОВС перебувають попередні слідства з особливо небезпечних справ і деяких державних злочинів.

Для використання в практичній діяльності для працівників, які проводять слідчі дії, визначені основні необхідні професійно важливі якості:

1. Комунікативні якості та вміння:
  - вміння встановлювати й підтримувати психологічний контакт;
  - комунікативна компетентність (уміння слухати, доброзичливість, вільне володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, самоконтроль);
  - вміння розуміти внутрішній світ співбесідника, його мотиви, спонукання, психологічний стан;
  - вміння застосовувати різноманітні стилі поведінки в конфліктних ситуаціях;
  - наявність організаторських та лідерських якостей;
  - почуття гумору;
  - наполегливість та принциповість при прийнятті рішення.
2. Мотиваційні особливості:
  - розвинута мотивація досягнень;
  - виражена мотивація самоактуалізації;
  - обов'язковість, сумлінність, виконавча дисципліна, особиста дисциплінованість;
  - перевага мотивів соціальної значущості у сфері професійної значущості;
  - принциповість, чесність, високий рівень правосвідомості.
3. Пізнавальні процеси:
  - високий рівень інтелектуального розвитку;
  - гнучкість розумових процесів;
  - здатність до аналізу й узагальнення інформації;

- вміння прогнозувати ситуацію, спостережливість;
- творче мислення;
- ерудованість, добра пам'ять, пізнавальна активність, критичність до інформації;

- відсутність емоційної деструкції.

#### 4. Особистісні якості:

- стійка адекватна самооцінка;
- сміливість та активність;
- самоповага й відповідальність;
- самостійність і незалежність.

Патрульна служба міліції (далі – ПСМ) входить до складу міліції громадської безпеки й виконує службові обов'язки, які пов'язані з охороною громадського порядку та забезпеченням громадської безпеки, профілактикою правопорушень, охороною майна всіх форм власності тощо.

Метою адміністративно-наглядової діяльності є досягнення високого рівня особистісної та майнової безпеки громадян, безпеки суспільства при раціональному використанні сил і засобів міліції. Висока й соціальна значущість цієї служби, тому що працівники оберігають та захищають громадян від злочинних посягань, перебуваючи у взаємодії з населенням та громадськими організаціями.

Провідними в професійному виборі у працівників ПСМ є мотиви, пов'язані із:

- змістовими аспектами діяльності;
- необхідністю слідувати зразку, ідеалу працівника ОВС;
- моральними аспектами служби працівників ОВС;
- соціально-економічною складовою служби в ОВС;
- схильністю до військової служби.

Враховуючи специфіку діяльності, для використання в практичній діяльності працівникам ПСМ ми виділили необхідні професійно важливі якості:

#### 1. Комунікативні якості та вміння:

- здатність розташовувати до себе людей, викликати до себе почуття довіри;
- здатність швидко встановлювати психологічний контакт з різними людьми;
- вміння розуміти внутрішній світ співбесідника, його мотиви, спонукання, психологічний стан;
- вміння об'єктивно оцінити поведінку та дії інших людей;
- вміння застосовувати різноманітні стилі поведінки в конфліктних ситуаціях;
- наполегливість та принциповість у відстоюванні власної точки зору.

#### 2. Пам'ять:

- вміння запам'ятовувати зовнішність людини та її поведінку;
- вміння запам'ятовувати колір, величину, розмір, рух, місце знаходження об'єкта тощо;

- здатність запам'ятовувати цифри, терміни, імена та прізвища;
- здатність згадати інформацію в потрібний момент;
- вміння точно та безпомилково передавати інформацію, яка була почута.

### 3. Мислення:

- гнучкість мислення (вміння знаходити нестандартні варіанти вирішення проблеми);
- уміння аналізувати інформацію, виділити з великого масиву отриманої інформації ту, яка необхідна для вирішення завдання;
- вміння робити висновки з проти річної інформації;
- вміння приймати рішення при нестачі часу та інформації;
- вміння швидко та вибірково відтворювати необхідну інформацію.
- здатність визначити декілька можливих шляхів вирішення одного й того самого завдання, вибрати найбільш ефективний, знаходити нестандартні рішення;
- відчуття наявності проблеми там, де здавалось, що вже все вирішене;
- здатність розглядати проблеми з декількох різноманітних точок зору, вміння уявити позицію іншої людини.

### 4. Увага:

- вміння помічати незначні деталі в поведінці осіб;
- вміння вести спостереження за великою кількістю об'єктів одночасно;
- вміння переключати увагу з одного об'єкта на інший, з одного виду діяльності на інший і т.д.;
- здатність тривалий час підтримувати стійку увагу, незважаючи на втому та сторонні подразники;
- вміння вибрати при спостереженні необхідну інформацію для вирішення конкретного завдання.

### 5. Вольові якості:

- здатність протягом тривалого часу витримувати високі психоемоційні навантаження без зниження працездатності;
- здатність брати на себе відповідальність у складних та небезпечних ситуаціях.
- здатність адекватно оцінювати власні можливості, сили та досягнення;
- наполегливість при подоланні труднощів;
- спроможність здійснювати цілеспрямований вплив на людей;
- низька навіюваність.

### 6. Емоційні особливості:

- врівноваженість і самовладання в конфліктних ситуаціях;
- емоційна стійкість при прийнятті відповідальних рішень.

### 7. Моторні якості:

- здатність до швидких дій в умовах дефіциту часу;
- висока моторна реактивність (швидка реакція на раптове зорове враження).

**Висновки.** Проведений аналіз психолого-педагогічних особливостей професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ, наукових досліджень дав змогу виділити основні компоненти професійної успішності, які містять основні професійно важливі якості та вміння працівників ОВС, а саме: ціннісно-мотиваційний, комунікативний, когнітивний, емоційний, вольовий.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є визначення шляхів, форм і методів формування психолого-педагогічних якостей та вмінь у працівників органів внутрішніх справ вищих навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ України.

### **Література**

1. Андросюк В.Г. Психологія слідчої діяльності : навч. посіб. / В.Г.Андросюк. – К. : Українська академія внутрішніх справ, 1994. – 106 с.

2. Запорожцева Г.Є. Психологічний аналіз професійної діяльності дільничного інспектора міліції та визначальні умови її удосконалення : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Г.Є. Запорожцева ; Нац. академія внутрішніх справ України. – К., 2002. – 235 с.

3. Кретчак О.М. Психологічний аналіз професійної діяльності міліціонера ДСО при МВС України та визначальні умови її удосконалення : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / О.М. Кретчак ; Національна академія внутрішніх справ України. – К., 2003. – 160 с.

4. Лефтеров В.О. Психологічні детермінанти загибелі та поранень працівників органів внутрішніх справ : монографія / В.О. Лефтеров, О.В. Тімченко. – Донецьк : ДІВС МВС України, 2002. – 324 с.

5. Лист МВС України від 21 червня 2007 року № 6/2/1-3420 “Про організацію та проведення професійно-психологічного відбору кандидатів на службу в органах внутрішніх справ України”.

6. Наказ МВС України від 11 листопада 2010 року № 550 “Про затвердження Положення про службу дільничних інспекторів міліції в системі Міністерства внутрішніх справ України”

7. Основные виды деятельности и психологическая пригодность к службе в системе органов внутренних дел : справоч. пособ. / [под ред. Б.Г. Бовина, Н.И. Мягих, А.Д. Сафронова]. – М. : Моспечать, 1997. – 167 с.

8. Федоренко О.І. Підготовка майбутніх працівників органів внутрішніх справ до соціальної та виховної роботи з підлітками : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.І. Федоренко ; Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 44 с.

9. Яворська Г.Х. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Г.Х. Яворська ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 479 с.

## ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У зв'язку з динамічними змінами в суспільстві значно підвищується увага науковців до якості підготовки майбутніх фахівців у сучасних вищих навчальних закладах. Причому сьогодні пріоритет надається не формуванню готових знань у студентів, а всебічному їх розвитку як творчих особистостей, професіоналів, які здатні креативно мислити, здійснювати ефективну комунікацію з іншими людьми та приймати на основі врахування її результатів компетентні ділові рішення. Ці здатності фахівця відбиваються в понятті “професійно-комунікативна компетентність”, що зумовлює актуальність проблеми формування цієї компетентності у студентів ВНЗ.

Аналіз наукової літератури свідчить, що вченими були досліджені окремі питання формування професійно-комунікативної компетентності особистості. Зокрема, в публікаціях були висвітлені такі аспекти цієї проблеми: шляхи підвищення рівня професійної компетентності фахівців (Л. Карпова, Т. Ковальова, Є. Огарев, Г. Онкович, М. Чошанов та ін.); методологічні засади ділової комунікації (О. Бодальов, Ю. Жуков, А. Капська, О. Леонтєв, Б. Ломов); співвідношення знань, умінь і навичок у професійній галузі з поняттям професійної компетентності (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Хуторський та ін.); загальнотеоретичні аспекти визначення змісту і структури професійно-комунікативної компетентності фахівців різних галузей (Л. Галікова, Д. Годлевська, Т. Грабой, Н. Доловова, В. Зикова, С. Петрушин, В. Черевко та ін.). Однак висновки фахівців з питань педагогіки вищої школи та результати вивчення практики підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ свідчать про те, що ця проблема потребує подальшого дослідження.

**Мета статті** – розкрити суть поняття “професійно-комунікативна компетентність” та визначити шляхи її формування у студентів вищих навчальних закладів.

Вважаємо, що розкриття суті поняття професійно-інформаційної компетентності передбачає необхідність чіткого визначення спочатку таких термінів, як “комунікація” й “компетентність”.

Так, на основі аналізу наукових джерел уставлено, що термін “комунікація” походить від латинського *communico*, що означає *робити загальним, зв'язувати*, він з'явився в науковій літературі на початку ХХ ст. За своєю суттю це поняття є близьким до терміна “спілкування”, однак їх не можна вважати синонімами. Дійсно, слово “комунікація” використовується для позначення засобів зв'язку будь-яких об'єктів матеріального й духовного світу, процесу передачі інформації від людини до людини, а також трансляції й обміну інформацією в суспільстві з метою впливу на соціальні процеси. Спілкування ж визначається як міжособистісна взаємодія людей при обміні інформацією пізнавального й афективно-оцінного характеру.



Отже, за спілкуванням закріплюються передусім характеристики міжособистісної взаємодії, а за комунікацією ще й додаткове значення – інформаційний обмін у суспільстві. У світлі цього слід зауважити, що будь-яка комунікація є спілкуванням, однак не кожне спілкування є комунікацією [5].

На відміну від терміна “комунікація”, поняття “компетентність” було введено в науковий обіг порівняно недавно – наприкінці ХХ ст., коли розпочалися спільні дослідження зарубіжних науковців з метою визначення знань, умінь, особистісних якостей, здібностей, необхідних для успішної життєдіяльності людини в сучасному соціумі. Зокрема, одним з результатів цих досліджень була розробка в 1997 р. програми “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади” [9].

У сучасних наукових працях пропонуються різні трактування поняття “компетентність”. Так, у перекладі з англійської мови *competence* означає: 1) дохід, достатній для комфортного життя; 2) правомочність. Тож деякі науковці визначають компетентність як наявність в особистості здатностей, сили, влади, вмінь і знань для виконання певних обов’язків [6]. В. Краєвський і А. Хуторський вважають, що в понятті компетентності відображений інтегрований результат поєднання певних знань і вмінь, які дозволяють людині бути обізнаною в різних аспектах діяльності та ефективно її реалізовувати [3].

На основі врахування різних підходів щодо трактувань термінів “комунікація” й “компетентність” дослідники висловлюють свої погляди щодо визначення поняття “професійно-комунікативна компетентність”. На думку окремих авторів, ця компетентність являє собою:

– важливу складову професійної компетентності фахівця, яка дає змогу здійснювати професійне спілкування та сприяє його особистісно-професійній самореалізації в професійно-комунікативній діяльності; сукупність комунікативних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для вирішення професійних завдань (І. Новгородцева [4]);

– ключовий компонент професійної підготовки фахівців, критерій її якості та особистісна характеристика випускників, яка являє собою об’єктивно необхідну здатність до встановлення ефективної взаємодії з її суб’єктами на основі партнерства, взаєморозуміння, співробітництва й взаємодопомоги (Т. Тихонова [7]);

– інтелектуально, особистісно й мотиваційно зумовлену соціально-професійну характеристику, що ґрунтується на комунікативних здібностях, уміннях, знаннях і дозволяє людині самостійно й відповідально здійснювати ефективні та адекватні комунікативні дії в певному колі ситуацій взаємодії в професійній діяльності (Г. Бирюкова [1]);

– система екстрафункціонального забезпечення професійних функцій спеціаліста, вираженого в готовності та здатності до комунікативної діяльності в різних професійних галузях і з представниками різних культур, причому під екстрафункціональним забезпеченням мається на увазі формування та володіння системою загальнопрофесійних, міжгалузевих, міжкультурних та комунікативних знань, умінь та навичок фахівця, необ-

хідних для адаптації й ефективної діяльності в різних професійних групах (Л. Знікіна [2]);

– комплекс комунікативних знань та мовленнєвих умінь, навичок оволодіння якими дозволяє фахівцю адекватно користуватися всіма засобами вербальної й невербальної комунікації під час спілкування у професійній діяльності (Я. Чорний [8]).

На підставі аналізу вищенаведених трактувань поняття “професійно-комунікативна компетентність” визначається нами як особистісне новоутворення особистості, що включає комплекс комунікативних знань, навичок, умінь, якостей, котрі дозволяють здійснювати ефективне спілкування у професійній сфері, реалізовувати постійне самовдосконалення й самоосвіту. Професійно-комунікативна компетентність формується на ґрунті загальної комунікативної компетентності особистості в умовах конкретної професійної діяльності.

На основі вивчення наукових доробок різних учених [1; 2; 4; 7] та аналізу власного досвіду роботи зі студентами нами також зроблено висновки про те, що ефективними шляхами формування професійної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів є такі:

1) організація навчальних занять на основі компетентнісного підходу з використанням сучасних інноваційних технологій;

2) розробка та викладання студентам відповідних авторських спецкурсів;

3) надання своєчасної педагогічної підтримки в подоланні майбутніми фахівцями професійно-комунікативних утруднень.

**Висновки.** На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що високий рівень професійно-комунікативної компетентності є сьогодні необхідною передумовою для успішного здійснення фахівцями професійної діяльності й реалізації професійно-особистісного саморозвитку. У подальшому дослідженні планується експериментально перевірити ефективність визначених шляхів формування цієї компетентності в студентів вищих навчальних закладів.

### **Література**

1. Бирюкова Г.М. Профессионально-коммуникативная компетентность как имиджевый фактор российских госслужащих / Г.М. Бирюкова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 12 (70). – СПб. : НГУ им. П.Ф. Лесгафта. – С. 15–20.

2. Зникіна Л.С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Л.С. Зникіна. – М., 2005. – 406 с.

3. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

4. Новгородцева И.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И.В. Новгородцева. – Н. Новгород, 2008. – 259 с.

5. Писаревський І.М. Професійно-комунікативна компетентність (в туризмі) / І.М. Писаревський, С.А. Александрова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 230 с.

6. Сидоренко Е.В. Тренінг комунікативної компетентності в діловій взаємодії / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 208 с.

7. Тихонова Т.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения в медицинском училище : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.А. Тихонова. – М., 2008. – 164 с.

8. Чорний В.Я. Сутність комунікативної компетентності як професійно важливої якості особистості майбутнього фахівця / В.Я. Чорний // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України Хмельницький. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. ДПСУ, 2009. – № 2. – С. 189–199.

9. Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations (deseco). Strategy paper on Competencies. An Overarching Frame for an Assessment and Research program. – OECD (draft), 1997. – P. 8.

ШТЕФАН Л.В.

## **РЕФЛЕКСИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВТІЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ**

Інноватизація освіти стала причиною переосмислення психологічних механізмів діяльності інженера-педагога. Серед них чільне місце посідають рефлексивні процеси. При цьому в теоретичному розумінні рефлексія виступає як форма активного переосмислення фахівцем змісту індивідуальної діяльності та спілкування, а в практичному – як його здібність до самоаналізу, осмислення та переосмислення власних соціальних відносин. Сьогодні формується нове покоління інженерів-педагогів, які, діючи в умовах активного втілення інновацій у навчально-виховний процес, повинні, рефлексуючи, осмислювати свою діяльність та її результати з тим, щоб свідомо реалізовувати завдання інноваційної парадигми. На жаль, ця робота не систематизована, виконується спонтанно, найчастіше стає особистісною проблемою фахівця. Таким чином, виникає суперечність між необхідністю обґрунтування та розробки теоретичних і практичних аспектів рефлексивної діяльності в умовах втілення інновацій та недостатньою їх розвиненістю в інженерно-педагогічній освіті.

У науковій літературі рефлексія розглядається в контексті навчальної, виховної, трудової та інших видів діяльності (Г. Абрамова, Н. Алексєєв, О. Анісімов та ін.). При цьому теоретичною основою розвитку означених питань виступають напрацювання К. Вазина, В. Давидова, В. Слободчикова, Г. Щедровицького. У педагогіці рефлексивну діяльність активно досліджують Б. Вульф, І. Ворфоломєєва, Г. Звенігородська, Г. Коджиспарова, В. Метаєва, В. Харькин та ін. Започатковано сьогодні й напрям розвитку рефлексії в структурі інноваційної діяльності педагога (В. Сластьонін, Л. Подимова). Ряд авторів наполягає на необхідності концентрації уваги на

підготовці до рефлексивної діяльності студентів, надаючи їй статус умови, що дозволяє проводити проектування власної професійної діяльності (Т. Колошина, Ю. Лобанов, С. Степанов та ін.). Першоджерел, які б розкривали специфіку рефлексивної діяльності інженерів-педагогів, нами знайдено не було.

**Мета статті** – розкрити питання рефлексивної діяльності фахівців інженерно-педагогічної галузі та визначити шляхи її реалізації в навчально-виховному процесі.

Базовим підґрунтям розвитку питань педагогічної рефлексії виступають напрацювання філософів та психологів. Так, давні філософи пов'язували рефлексію з процесами самопізнання. Зокрема, Сократ – з пізнанням самого себе, його учень Платон – з благорозумністю, яка виступала характеристикою знання про себе. У свою чергу, його учень Арістотель відносить цю категорію до атрибутів божественного розуму. Такої ж думки дотримувались і середньовічні філософи (Ф. Аквінський, А. Августин). В епоху Відродження процеси рефлексії розглядались через пізнання природних сил, де мікрокосм людини відображав макрокосм Всесвіту. Відзначимо, що саме поняття “рефлексія” за тих часів ще не існувало. Воно з'явиться у філософії Нового часу й після цього буде в числі найбільш актуальних напрямів різних наукових галузей. Підходи філософів, зосереджені в більшості своїй на внутрішніх процесах особистості, стали підґрунтям для формування психологічних уявлень щодо рефлексії, а в подальшому, починаючи з кінця ХХ ст., і в педагогічних.

Рефлексія (від лат. reflexio – вигин, відображення), згідно зі словником іншомовних слів, трактується так: “1) Осмислення людиною власних дій і їхніх законів, діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини. 2) психол. Самоаналіз, роздуми людини ... над власним душевним станом” [4, с. 587]. Словник-довідник з педагогіки трактує педагогічну рефлексію як “здатність вчителя надати собі та своїм власним вчинкам об'єктивну оцінку, здатність зрозуміти як його сприймають ... інші” [5, с. 321].

Поглиблений аналіз визначень сутності поняття “рефлексія” (В. Давидов, Г. Голіцин, А. Зак, І. Семенов, Г. Степанов, В. Столін, Б. Ельконін) дозволив зробити висновок, що воно розуміється як процес пізнання людиною самої себе, свого внутрішнього світу та усвідомлення того, як сприймають і оцінюють її інші.

На сьогодні залишається відкритим питання класифікації рефлексії за різними видами. Нами за основу було взято класифікаційні підходи, які запропоновані С. Степановим та І. Семеновим [6]. Згідно з ними, розрізняють такі види, як комунікативна, особистісна та інтелектуальна рефлексії. Нашу увагу було зосереджено на особистісній рефлексії як такій, що дає змогу визначитись зі специфікою рефлексивної діяльності інженера-педагога. Проведений аналіз літератури щодо педагогічної рефлексії дозволив виділити такі самостійні напрями її розвитку, як методологічна рефлексія (Л. Казанцева, О. Лозовий), рефлексія науково-дослідної (С. Матюшенко,

В. Супрун) та творчої (Н. Нікандров, В. Кан-Калік, В. Богін) діяльності викладача. Існують підходи щодо поглибленого вивчення рефлексії в структурі інноваційної діяльності педагога (В. Сластьонін, Л. Подимова). Вважаємо, що на сучасному етапі розвитку освіти слід започаткувати розвиток такого актуального напрямку, як інноваційна рефлексія педагога. Його поява є закономірним результатом процесу інноватизації сучасної освіти. Несформованість у педагога інноваційної рефлексії стає гальмом на шляху застосування інноваційних технологій, оскільки збіднює канал зворотного зв'язку між результатами інноваційної діяльності та особистістю того, хто їх отримує. Під *інноваційною рефлексією* ми будемо розуміти особистісне утворення, яке виступає засобом самовдосконалення інноваційної діяльності інженера-педагога через сформовані в нього аналітичні здібності. При цьому будемо враховувати специфіку рефлексивної діяльності цих фахівців, яка полягає в тому, що їм необхідно провести рефлексію як на рівні визначення необхідної інформації з технічної сфери, так і на рівні застосування ефективних інноваційних педагогічних технологій для її представлення учням. Особливістю інженерно-педагогічної діяльності є те, що, відбираючи навчальний матеріал, інженер-педагог повинен провести аналіз не лише робочої програми, а й тих технічних інновацій, які мають місце в темі заняття. Таким чином, інженер-педагог повинен провести потрібну рефлексивну роботу, перший етап якої дозволить визначити навчальну інформацію для цієї навчальної групи згідно з програмою, другий – забезпечить посилення її впливу на учнів через введення до її змісту технічних інновацій, а третій – з'ясує вплив інноваційних педагогічних технологій, які будуть застосовуватись як ефективний засіб донесення попередньо відібраної інформації.

Інноваційна рефлексія дає змогу інженеру-педагогу провести раціональний відбір змісту та технологій навчання; фіксацію процесу й результату стану власного розвитку в умовах застосування інновацій і причин, що забезпечили його; процес самоідентифікації, виходячи з результатів інноваційної діяльності та взаємооцінки взаємодії учасників інноваційного процесу.

Дослідження функцій рефлексивної діяльності [1; 2; 6] дозволили адаптувати їх до особливостей інноваційної рефлексії інженера-педагога. Серед них такі функції, як:

- *діагностична*: передбачає виявлення стану учасників педагогічного процесу до або після застосування певних інновацій (технічних, педагогічних);
- *проектувальна*: дозволяє на основі попередньої діагностики провести проектування педагогічної діяльності з огляду на інноваційний аспект;
- *організаторська*: полягає в організації продуктивної взаємодії на основі застосування інноваційних педагогічних технологій;
- *комунікативна*: передбачає таку комунікацію, яка дозволяє на високому рівні провести внутрішній діалог на всіх етапах рефлексивної дія-

льності інженера-педагога та забезпечити в перспективі продуктивне спілкування між суб'єктами освітньої діяльності;

- *мотиваційна*: визначає цільові установки інноваційної педагогічної діяльності;

- *коригувальна*: дозволяє свідомо внести зміни у власну діяльність та розробити програму самовдосконалення в напрямі підготовки до застосування інновацій.

При цьому в складному процесі рефлексії подані, як мінімум, шість позицій, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є насправді; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким він бачиться іншим; і ті самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта [3, с.541]. Таким чином, у *структурі інноваційної рефлексії* інженера-педагога можна виділити:

- рефлексію результатів інноваційної діяльності учнів;
- рефлексію педагогом власної інноваційної діяльності;
- рефлексію педагогічної взаємодії, що виникає на інноваційній основі;

- рефлексію учнями власної інноваційної діяльності;
- рефлексію учнями інноваційної діяльності педагога;
- рефлексію учнями педагогічної взаємодії, що мала місце у процесі застосування інновацій.

У будь-якому разі рефлексія передбачає звернення назад, яке реалізується через уміння стати в позицію стороннього спостерігача, розмірковуючи над своїми діями. При цьому спрацьовує механізм подвоєного, дзеркального взаємовідображення суб'єктів, якими можуть бути як особи (ідентифікуючись з ними, фахівець дивиться на себе їхніми очима), так і різні “Я” особистості. У разі проведення інноваційної рефлексії ідентифікація може відбуватись як з тими, кого педагог навчає, так і з особистісним “Я” як інноваційної особистості.

В основу розробки технологічних підходів щодо формування інноваційної рефлексії в майбутніх інженерів-педагогів було взято положення І. Семенова та С. Степанова щодо п'яти основних етапів розгортання рефлексивного механізму “як переосмислення та перебудови суб'єктом змісту своєї свідомості, своєї діяльності, спілкування” [6, с. 38]. Адаптуємо їх до умов інженерно-педагогічної діяльності в разі реалізації інноваційних технологій.

1. *Актуалізація смислових структур “Я”. Вхідження суб'єкта в проблемно-конфліктну ситуацію.*

Вхідження інженера-педагога в проблемно-конфліктну ситуацію, пов'язану з упровадженням інноваційних технологій, потребує рефлексивних дій. Актуалізація смислових структур “Я” визначається при цьому його психологічною готовністю до реалізації інноваційних підходів, сформованістю інноваційної компетентності та наявністю педагогічних міфів щодо впровадження інновацій. Певною мірою впливає й віковий статус особи. Причому, як показують наші дослідження, чим нижчий віковий ценз,

тим менше проблем виникає в суб'єкта з втіленням педагогічних інновацій. Найбільш активними є студенти, за ними йдуть молоді викладачі, і замикають цей ряд викладачі старшого покоління. Саме серед них існує найбільша кількість педагогічних міфів на кшталт того, що "творчості як базового компонента інноваційної діяльності неможливо навчати масово", "інноватизація педагогічного процесу – це педагогічна мода", "те, що називається сьогодні інноваціями, існувало ще за часів нашої молодості" тощо (наведено найбільш характерні результати опитування педагогів). Саме ці міфи стають основою появи психологічних бар'єрів, що перешкоджають розповсюдженню інновацій в педагогічній практиці. Вивчення шляхів їх подолання ми вважаємо одним з перспективних напрямів подальших досліджень.

Як стверджують більшість дослідників, універсальною умовою виходу педагога в позицію рефлексії щодо діяльності є наявність проблемної ситуації. Вхідження інженера-педагога в проблемну ситуацію передбачає чітку постановку проблеми через визначення суперечностей. З нашої точки зору, втілення інноваційних педагогічних технологій може породити такі варіанти суперечностей:

- № 1: "не хочу" – "не можу" втілювати інновації;
- № 2: "не хочу" – "можу" втілювати інновації;
- № 3: "хочу" – "не можу" втілювати інновації.

Визначення цих варіантів відбувається певною мірою через включення каналів внутрішньої рефлексії суб'єкта. Як показало анкетування, найбільш поширеним серед майбутніх інженерів-педагогів є варіант суперечності № 3. Зупинка суб'єкта на ньому передбачає поглиблення рефлексивної роботи з тим, щоб визначитись зі своїми інноваційними можливостями. Цей етап передбачає пошук відповіді на такі рефлексивні питання: "Чи потрібно мені застосовувати у власній педагогічній діяльності інноваційні технології?", "Що зміниться у результатах моєї діяльності у разі застосування освітніх інновацій?" тощо.

*2. Вичерпання актуалізованих смислів при апробації різних стереотипів особистісного досвіду та шаблонів дій.*

На цьому етапі інженер-педагог проводить ревізію особистісного досвіду каналом внутрішньої рефлексії з тим, щоб переконатися в неспроможності вирішення освітніх проблем існуючими педагогічними засобами, які можна розглядати як стереотипні та шаблонні.

*3. Усвідомлення неспроможності досвіду, який існує, у контексті визначених суперечностей.*

На сучасному етапі відбувається суб'єктивна оцінка існуючого інноваційного досвіду у власній діяльності. Для об'єктивізації цього процесу нами пропонується застосування оціночної карти інноваційних можливостей інженера-педагога (див. табл.).

Цю карту рекомендується запропонувати колегам для проведення зовнішньої оцінки інноваційних можливостей фахівця. Це дасть змогу результати внутрішньої рефлексії, проведеної на основі самооцінки, порівня-

ти із зовнішньою оцінкою колег та отримати додаткову інформацію для рефлексивної роботи. Рефлексія на цьому етапі передбачає пошук відповідей на запитання “Що заважає мені втілювати інноваційні підходи у власну діяльність?”, “Якими технологіями мені потрібно оволодіти в першу чергу?” тощо.

Таблиця

**Карта самооцінки інноваційних можливостей інженера-педагога**

№ з/п	Оціночне питання	Оцінка				
		1	2	3	4	5
1	На якому рівні перебувають мої вміння щодо втілення в навчальний процес тренінгових технологій?					
2	На якому рівні перебувають мої вміння щодо втілення в навчальний процес ділових ігор?					
3	На якому рівні перебувають мої вміння щодо втілення в навчальний процес кейс-технологій?					
4	На якому рівні перебувають мої вміння щодо активізації діяльності на теоретичних заняттях?					
5	На якому рівні перебувають мої вміння щодо застосування евристичних методів вирішення творчих завдань?					
6	На якому рівні перебувають мої вміння щодо стратегічного планування інноваційної діяльності?					
7	На якому рівні перебувають мої вміння щодо тактичного планування інноваційної діяльності?					
8	На якому рівні перебувають мої теоретичні знання щодо інноваційних технологій в освіті?					

*4. Переосмислення. Осмислення проблемно-конфліктної ситуації та самого себе в ній.*

Інформація, отримана інженером-педагогом на попередньому етапі, стає підставою для внутрішньої рефлексії з переосмислення як ситуацій щодо необхідності втілення інновацій, так і власної позиції в них. Активізації цих процесів сприяє інноваційне середовище навчального закладу, у якому необхідно створити всі можливості для формування інноваційної компетентності суб’єктів освітнього процесу. З цією метою в Українській інженерно-педагогічній академії були проведені відповідні реорганізаційні заходи. Серед них відкриття “Школи молодого викладача”, клубу кураторів, розробка системи внутрішньвузівських семінарів з інноваційної тематики для професорсько-викладацького складу академії, організація роботи педагогічних майстерень провідних викладачів. Осмисленню цієї ситуації сприяє застосування можливостей Інтернету. Для цього на сайті академії висвітлюються результати діяльності інноваційно-методичної групи. У її компетенції – проведення Інтернет-конференцій, анкетування викладачів та студентів, надання інформації в дайджесті інновацій, розміщення інформації щодо конкурсів інноваційного спрямування. Такий комплексний підхід виступає каталізатором рефлексивної діяльності майбутніх інженерів-педагогів щодо власних можливостей інноваційної діяльності під час педагогічних практик через пошук відповідей на запитання: “Що мені треба



зробити, щоб організувати педагогічну діяльність на основі застосування інноваційних технологій?”, “Які дії будуть сприяти моїй підготовці до реалізації в практику роботи інноваційних підходів?”. Таким чином, забезпечується перехід на п’ятий рівень рефлексивної діяльності.

5. *Реалізація заново отриманого цілісного смислу через подальшу реорганізацію змістів особистого досвіду й дієве, адекватне перетинання суперечностей проблемно-конфліктної ситуації.*

Якщо рефлексія попередніх етапів спрямувалась більшою частиною на визначення проблем у інноваційній діяльності, то цей етап реалізує наслідки цієї роботи через сформованість цілісного уявлення щодо них. Переосмислення діяльності щодо інноватизації педагогічної практики майбутнього інженера-педагога стає підставою для її реорганізації через відповідну рефлексію (див. рис.).

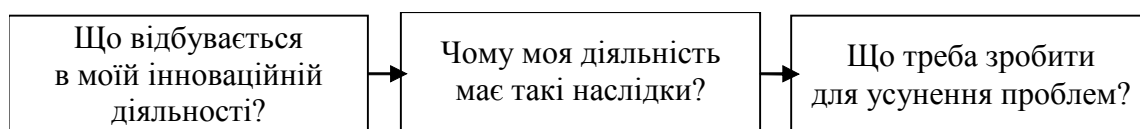


Рис. Модель інноваційної рефлексивної діяльності майбутнього інженера-педагога під час педагогічної практики

Запропонована модель рекомендується для покрокового вирішення проблем, що виникають у процесі втілення в педагогічний процес інноваційних технологій. Технічно цю роботу можна виконати письмово за допомогою рефлексивної карти аналізу проблем інноватизації педагогічної діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

**Рефлексивна карта аналізу проблем інноватизації педагогічної діяльності**

Що відбувається в моїй інноваційній діяльності?	Чому моя діяльність має такі наслідки?	Що треба зробити для усунення проблем?

Концептуальні положення розвитку інноваційної рефлексії ґрунтувались на підходах Г. Щедровицького щодо розгляду рефлексії з точки зору кооперації діяльності. Згідно із цими підходами, у разі неможливості виконання будь-якої діяльності необхідно провести “рефлексивний вихід” за її межі й з цієї нової “рефлексивної позиції” провести оцінку ситуації. При цьому будуть вироблені нові “рефлексивні знання”. Оскільки вони стають результатом порівняльного аналізу досвіду суб’єкта з попередньої ситуації, “рефлексивний вихід” розглядається як результат рефлексивної кооперації між двома “діяльними позиціями” [7]. Педагог, який сьогодні працює в умовах педагогічної кризи, повинен реалізувати рефлексивну модель діяльності в нових умовах. Для цього йому необхідно провести “рефлексивний вихід” з умов традиційної педагогічної діяльності та порівняти

традиційну й інноваційні моделі шляхом проведення рефлексивної роботи. Вироблене нове “рефлексивне знання” стає підставою розробки програми інноваційного самовдосконалення як професіонала.

Наведемо алгоритм цієї роботи:

*Рефлексивний вихід > Розробка моделі інноваційної діяльності > Порівняння традиційної та інноваційної моделей > Проведення рефлексії > Формування нового рефлексивного знання > Розробка програми дій із самовдосконалення.*

Таким чином, інноваційна рефлексія виступає засобом осмислення власної діяльності в умовах дисоціювання з традиційної системи підготовки фахівця. Без її сформованості інноваційний розвиток професіонала буде повільним. Тому необхідна розробка технологій рефлексивного аналізу педагогічного досвіду спеціаліста через стадії осмислення, оцінки та конструювання діяльності в тандемі “традиційна – інноваційна діяльність”.

**Висновки.** Сформованість інноваційної рефлексії педагога має важливе соціальне значення, оскільки впливає на розвиток як його мотивації до інноваційної діяльності, так і, відповідно, тих, кого він навчає; *практичне значення*, оскільки змінює технології діяльності викладача на інноваційній основі та тим самим створює умови для формування фахівця, підготовленого до інноваційної діяльності; *наукове значення*, оскільки спонукає викладача до активізації дослідницької діяльності в напрямі визначення впливу інноваційних технологій на результати діяльності.

### **Література**

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике / С.С. Кашлев. – Минск : Вышэйшая школа, 2004. – 176 с.
3. Новейший психологический словарь / [под общ. ред. В.Б. Шапarya]. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 808 с. (Словари).
4. Словник іншомовних слів / [за ред. О.С. Мельниченка]. – К. : Гол. ред. УРЕ, 1974. – 776 с.
5. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост.: В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
6. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
7. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 1980. – 800 с.

# ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

ВОРОЖБИТ В.В.

## СУТНІСТЬ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Актуальність духовно-морального виховання школярів визначається соціально-педагогічною потребою формування гуманної людини. Якісні зміни життєдіяльності суспільства висувають нові вимоги до формування особистісних якостей людини, що пов'язано з необхідністю вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі з опорою на національний історико-педагогічний досвід. Сучасна дійсність характеризується дефіцитом духовних цінностей, морально-етичних констант. Тому Національною доктриною розвитку освіти в Україні, концепціями національного, громадянського, превентивного виховання, Законом України “Про захист суспільної моралі”, Указом Президента України “Про першочергові заходи щодо збагачення та розвитку культури і духовності українського суспільства”, програмними документами Болонського процесу наголошено на доцільності ретельної розробки питань духовно-морального виховання дітей та молоді.

У цій статті ми спиралися на узагальнення окремих питань методології духовно-морального виховання крізь призму педагогічної антропології у філософсько-аксіологічних працях (О. Дробницький, І. Зязюн, М. Каган, Л. Столович), соціологічних (В. Водзінська, Ю. Жуков, Т. Любимова, В. Ольшанський, Ю. Соколовський, В. Ядов), психологічних (К. Абульханова-Славська, І. Бех, М. Боришевський, І. Кон, Б. Круглов, Д. Леонтьєв, Т. Титаренко) та педагогічних (В. Анненков, Є. Бондаревська, Т. Бутківська, О. Вишневський, Б. Грицюк, І. Дубровіна, Г. Жирська, О. Норов, Ж. Омельченко, О. Плахотнік, Л. Пуховська, О. Рудницька та ін.). Проведений аналіз засвідчив, що питання сутності духовно-морального виховання в сучасній літературі недостатньо розроблене, представники різних галузей науки часто висловлюють суперечливі позиції щодо тлумачення духовної й моральної констант у виховному процесі. Недостатньо чітко визначається його співвідношення з моральним вихованням та іншими традиційно виділюваними напрямками виховання в загальноосвітній школі. Деякі учені розглядають це поняття в контексті релігійного виховання, що призводить до формалізму виховного процесу в школі.

**Мета статті** – проаналізувати зміст складеної лексичної конструкції духовно-морального виховання школярів у державних загальноосвітніх школах; узгодити лексеми “духовне”, “духовність”, “моральність”, “моральне”.

Категорія духовності частіше вживається як релігійне поняття, широко використовується у філософії. При цьому в релігії й філософії немає однозначного визначення. Незважаючи на це, у філософській літературі можна виявити деяке загальне розуміння духовності, яке у своїй основі не суперечить її розумінню й у релігії, насамперед, у біблійних релігіях (християнство, іслам, іудаїзм). Підкреслюються такі характеристики духовності, як її відношення до суб'єктивного (внутрішнього) світу людини, ідеальність. Духовність – форма людської самосвідомості, самоідентифікації, основа конститування людини в ролі суб'єкта відносин, сфера сутності людини [1]. “Духовність – це прояв вищих устремлінь людини до знання й служіння іншим людям” [8]. Для такого загального розуміння духовності значення мають формулювання, що пов'язують її із ціннісним виміром свідомості (А. Лосєв, Г. Батищев, Л. Буєва, В. Лекторський). Сфера діяльності людини, навіть на репродуктивному рівні, не позбавлена ціннісного змісту. Духовний простір, як і духовна культура, завжди включає у свою побудову вертикаль, що розділяє піднесене й повсякденне, сакральне та нижче. Поняття “духовність” важливе для визначення вищих, не утилітарно-прагматичних і вузькоіндивідуалістичних цінностей, що мотивують внутрішнє життя людини і її діяльність. У такому ж аспекті визначає духовність В. Лекторський: “Загальним як для релігійної, так і для світської свідомості є розуміння духовності, яке пов'язується з виходом за межі егоїстичних інтересів, особистої користі, самолюбства. Духовне припускає, що мета й життєві орієнтації особистості вкорінені в системі надіндивідуальних цінностей” [6].

У контексті психологічної науки так само різне тлумачення. Експериментальна психологія розглядає це поняття як емпіричний паралелізм (Г. Челпанов); позитивізм спирався виключно на досвід, на синтез знання засобами різних наукових дисциплін (О. Богданов); інтуїтивістична, персоналістична психологія розглядала духовність як об'єкт віри (О. Вознесенський, М. Лоський, С. Франк). Матеріалістична традиція, яка була панівною упродовж ХХ ст., тлумачила як матеріальну детермінованість усіх проявів психіки людини, що є методологією для рефлексивної теорії психіки, розробленої І. Сеченовим, та теорії вищої нервової діяльності І. Павлова. Почасти духовність ототожнюється зі словами “психіка”, “внутрішній світ людини”, “свідомість”, “переживання”. Зараз спостерігається тенденція повернення цього терміна в активний обіг.

Духовна людина – особистість, “духовний суддя”, здатна зважувати й ієрархізувати різновартісні альтернативи та робити свідомий вибір незалежно від зовнішніх впливів. Це можливо тому, що людина прийняла й дотримується ієрархії цінностей, починаючи з абсолютної, не допускаючи змін. Мова йде про таку систему цінностей, яка не визначається ситуацією й навіть може не бути історично зумовленою (виникає в культурі історично, але потім залишається незмінною), не залежить від поточних суспільних потреб, державної або, тим більше, партійної ідеології.

Подібна ієрархічно структурована ціннісна свідомість не дана людині апріорі, від народження (як, утім, і соціальний характер особистості). Вона є результатом складної й напруженої внутрішньої роботи, складається у свідомості поступово (не в усіх людей одночасно, по-різному в різних людей), зокрема при осмисленні фундаментальних проблем людського буття. Це так звані “вічні питання” типу: як виник Всесвіт, життя, людина, у чому сутність людини, чи є зміст в її існуванні, в історії людства тощо. Такі питання не мають, та й не можуть мати однієї, науково виваженої, об’єктивної відповіді, очевидної й переконливої для всіх. Будь-які відповіді на них зумовлені світоглядною позицією – свідомо прийнятою або не-свідомо засвоєною людиною.

Духовність – це стрижень, фундамент внутрішнього світу людини. Цього не можна навчити за допомогою настанов. Можна вказати лише шлях, але не можна примусити ним іти. Духовність – це те, що відрізняє людину, що властиве лише їй одній. Духовність – творча спрямованість, наснага людини; певний тип світовідношення: триєдність ставлення до абсолюту, до світу – природи, суспільства, інших людей і самого себе. Виходити з розуміння людини як духовної істоти – визначати за нею безумовне право на духовне самостановлення, самодіяльність, тобто сприймати її як суб’єкта власної життєдіяльності, який несе відповідальність за її здійснення.

Отже, можемо констатувати, що у філософії та психології склалися різні розуміння духовності: як релігійності, розвитку інтелігентності й добродіятності. Метою духовного самовдосконалення є досягнення гармонії між власним життям і навколишнім світом. До показників духовного зростання людини відповідно відносять: усвідомлення значущого вибору; зростання внутрішньої чесності; заміну критеріїв обов’язку, совісті на критерії естетичної та творчої спрямованості, коли людина починає свідомо творити своє життя; зростання почуття гармонії світу, уникнення емоційного ставлення до добра і зла, оскільки це проблема свідомого вибору людиною власного життєвого шляху, відповідно до її розуміння світової гармонії.

У процесі духовного розвитку на людину впливає соціальне оточення: сім’я, “близьке коло”, етнічні, релігійні й інші соціальні, світоглядні групи, ЗМІ. Основні найпоширеніші й значущі відповіді на питання про буття склалися й існують історично в духовній культурі суспільства. Вони беруться людиною звідти й особистісно освоюються (ухвалюються, відкидаються, переосмислюються) – у мисленні, емоційній сфері, життєвому досвіді, що в цілому становить духовне життя особистості. І поступово формує її духовну культуру міжособистісних і соціальних відносин людини. За цим стоїть напружена внутрішня концентрація психічної активності, яка виявляється в зниженні індивідуальної чутливості до зовнішніх впливів, другорядних внутрішніх переживань, сторонніх дій.

У релігії духовність розуміється на тій самій основі, але зі сполученням її з духовним світом у цілому, який не вичерпується тільки людським

виміром. У релігії духовність – різноякісна, найчастіше полярна (світла й темна, божественна й диявольська). Апостол Іоанн указував: “Не всякому духу вірте, але випробовуйте дух, чи від Бога він” (1 Іоанна, 4.1). Є Дух Божий і дух гордині, Святий Дух і темні духовні сили, які розумні, знають Бога, але противляться йому, тобто саме духовна відмінність, а не раціональна – у знанні або незнанні Бога: “Але злий дух сказав у відповідь: Ісуса знаю, і Павло мені відомий, а ви хто?” (Діяння апостолів, 19.15). Подібне розрізнення духу і, відповідно, духовних цілей у житті людини є й в інших релігіях. Таким чином, духовність людського буття в релігії відноситься як до його рівня (вищого – не фізичного, утилітарного), так і моральної якості (добро або зло), може бути, так би мовити, “правильною” і “неправильною”. У філософії це співвідносне з розумінням духовності в різних філософських доктринах, системах, учіннях.

Представники православної філософії освіти пропонують розглядати духовне виховання у вузькому та широкому значеннях. Вузькість полягає у зведенні його до богословської підготовки. Натомість широке значення духовного виховання становить “народне духовне виховання” [7, с. 23]. У цьому простежується прагнення церкви контролювати соціалізацію віруючих через сакралізацію, містичність світу.

У педагогіці першим до проблем визначення духовності звернувся В. Сухомлинський у книзі “Духовний світ школяра (підліткового і юнацького віку)”. Він дав визначення поняттям “духовний світ”, “духовне життя” людини як розвитку, формування й задоволення її моральних, інтелектуальних запитів та інтересів у процесі активної діяльності [10, с. 5]. Нині поширеним явищем стало підтвердження ідей національно-християнсько-релігійних цінностей української спадщини К. Ушинського, Г. Ващенка. Зокрема, у книзі Г. Ващенка “Виховний ідеал” розкрито різні виховні ідеали: більшовицький, християнський, загальноєвропейський та український національний. Автор особливу увагу приділив українському національному виховному ідеалу і зробив висновок про те, що “гаслом, під яким має проводитися виховання української молоді, є служба Богові й Батьківщині... Ідеал Царства Божого мусить бути для християнина провідною зіркою в його житті. Він має докладати всіх зусиль, щоб здійснювати ідею царства Божого й підготувати себе до Царства Божого на небі” [2, с. 174, 74].

Прихильники такої позиції – відомі в Україні педагоги М. Стельмахович, Ю. Руденко, А. Вихрущ та ін. Найбільш повно така позиція представлена О. Вишневським у підручнику “Теоретичні основи педагогіки. Курс лекцій”. Автор вибудовує виховну систему як систему цінностей у певній ієрархії, над якою поставлена ідея Бога та церковного життя, від якого залежить і духовність людини, і відповідні духовні цінності, а саме: моральність (абсолютна вічна цінність), патріотизм (національні цінності), демократизм (громадянські цінності), родинність (сімейні цінності), характерність (цінності особистого життя), природосвідомість (валеоекологічні цінності) [4].

В історико-педагогічних джерелах генеза духовно-морального виховання закономірно розглядається в контексті культурно-історичного процесу. Зокрема, П. Каптерев висвітлював історію педагогіки як історію розвитку педагогічної самосвідомості народу [5, с. 258]. Фундаментом цієї самосвідомості є певні ціннісні орієнтації народу, що визрівають під впливом природи, соціальних умов та релігії. Учений визначив три періоди розвитку вітчизняної освіти (педагогічної самосвідомості народу), дав характеристику кожного з них залежно від виховних цінностей. Для першого, церковного періоду характерним був релігійний світогляд, завданням освіти – вивчення церковно-богослужбових книг, а метою виховання – служіння Богу та спасіння душі. Державний період характеризувався тим, що в цей час освіта стала служити державним інтересам, тому головними її принципами були державність, професійність і становість, на основі чого й формувались виховні цінності. Третій період, суспільний, ознаменував собою появу нових потреб суспільства в освіті (масова всезагальна освіта) і висунув нові ціннісні пріоритети виховання. Автор справедливо указував, що в кожному з періодів співіснували всі три основні чинники: церковний, державний, суспільний, однак тільки один з них домінував, що й зумовлювало виховну та освітню політику [5, с. 258–269].

Отже, в українській педагогічній науці можемо структурувати погляди на предмет та функції духовно-морального виховання: матеріалістичний підхід (утверджує первинність наукового світогляду, закріплюючи за релігієзнавством функцію інформування про історію релігії); ідеалістичний підхід (ототожнює релігійне та духовне виховання, розглядаючи перше як засіб духовного просвітлення людини); симбіотичний (робота в напрямі примирення та урівноваження наукового та духовного компонентів освіти; оперування специфічною категорією духовно-морального здоров'я).

У повсякденному слововживанні духовність розуміється як гідність, моральність у позитивному змісті, імпліцитно пов'язується зі світоглядною традицією в конкретно історичних і географічних умовах. Таке позитивне розуміння духовності доречно в контексті духовної культури певного типу, але у формально-раціональному дискурсі, що охоплює світогляд, духовні традиції, не може бути аксіоматичним.

У сучасній педагогічній літературі, освітніх документах, програмах, навчальних посібниках використовуються нечіткі категорії духовного життя людини, суспільства. Так, у духовне життя суспільства включають науку, освіту, мистецтво. Сфери діяльності, суспільних відносин, соціальної практики, культури, у яких люди особливо виявляють свої духовні якості й здатності – прагнення до пізнання, краси, гармонії, волю, самосвідомість. Але в точному значенні духовну сферу життя суспільства утворюють дві форми світоглядної свідомості – релігія й філософія, а накопичені ними результати становлять духовну культуру суспільства. В. Соловйов так обґрунтовував цю тезу: "...безумовно необхідні для життя людської переконання й погляди вищого порядку, тобто такі, що дозволяли б істотні питання

розуму, питання про істину суцього, про зміст або розум явища, і водночас задовольняли вищі вимоги волі, ставлячи безумовну мету для бажання, визначаючи верховну норму діяльності, даючи внутрішній зміст усього життя; необхідні, кажу я, такі загальні погляди, що задовольняли б вимоги практичного життя, позитивної науки. Такі загальні погляди, як відомо, існували й існують у двох формах: релігії й філософії” [9].

Тут слід указати специфіку наукового світогляду: наука не створює цілісної картини світу у спільному розумінні релігії та філософських вчень. Питання морального вибору, сенсу життя не вирішуються наукою. Про наукову картину світу можна вести мову тільки в змісті формально-раціональної моделі світобудови, яка постійно змінюється (класична, неокласична, постнеокласична). За словами В. Вернадського, “науковим світоглядом ми називаємо уявлення про явища, доступні науковому вивченню. Ми маємо на увазі певне ставлення до навколишнього світу явищ, пояснюваних і узгоджених з науковими знаннями” [3]. Тож науковий світогляд не можна ототожнювати з філософським матеріалізмом. Отже, духовність не може регулюватися тільки наукою.

У релігії й філософії духовні цінності представлені у формі певних світоглядних традицій, вчень, які існують не тільки у свідомості їх прихильників, а й у формі повчальних або сакральних текстів, правил, норм, символів, обрядів тощо. У цьому змісті світогляд – об’єктивно існуючий феномен культури. Кожний світогляд припускає наявність цілісної, ієрархічно вибудованої, логічно несуперечливої картини світу й відповідної системи ставлення людини до всіх об’єктів і явищ дійсності – когнітивний, інтелектуальний аспект моральних норм.

Зважаючи на вищевикладене, проаналізуємо розуміння слова “моральне” в лексичній конструкції “духовно-моральне виховання”. Моральності не існує без світоглядної основи, чіткої картини світу. Моральне виховання виступає засобом практичної реалізації певного світогляду, забезпечує єдність думки й почуття, слова та справи, переконань і поведінки, діяльності людини. Духовно-моральне виховання передбачає формування поглядів, переконань і відповідних моральних установок, які з ним узгоджуються. Тому для духовно-морального виховання набуває значущості світогляд.

Отже, духовно-моральне виховання школярів передбачає залучення їх до певної системи поглядів на світ і формування відповідної системи моралі. Характерологічною ознакою є слово “система”. Духовно-моральне виховання передбачає світоглядний розвиток особистості, що обов’язково включає освоєння духовних, тобто вищих життєвих цінностей, значущих уявлень у світогляді цього типу, засвоєння цього світогляду (як можливий підсумок) і вироблення відповідних моральних якостей, моральної культури також певного типу. Результатом духовно-морального виховання є певний спосіб життя людини. У такому розумінні духовно-моральне виховання дітей у державній школі може бути тільки варіативним і добровільним.



Існує інше трактування духовно-морального виховання, в якому відсутня диференціація за світоглядною ознакою, розуміється як виховання духовності, моральності в загальному позитивному змісті, без чіткої вказівки на певний світогляд і систему моралі. Однак таке трактування може спричинити труднощі в практиці духовно-морального виховання школярів, імовірність небезпечних підмін, здатних у майбутньому продукувати соціальні суперечності й конфлікти.

Основою сучасного виховного процесу є людина як найвища цінність. Головною тенденцією виховання стає формування системи ціннісного ставлення особистості до соціального й природного довкілля та самої себе. Набирає сили тенденція гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихованця, котрий прагне вільного саморозвитку й 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. У своїй роботі ми спробували характеризувати духовно-моральне виховання відповідно до пізнавальних компонентів світогляду (знання: повсякденного та наукового. Крім того, серед компонентів цієї ланки ми досліджували елементи політичної, естетичної, релігійної та морально-правової свідомості). Окремо було приділено увагу ціннісним орієнтирам людини з моральної та політико-правової сфери, ідеалам, народженим у цей період. Поведінковий компонент вивчався як складова практичного втілення розробок методистів, науковців, учителів.

У процесі привласнення особистістю вироблених людством морально-духовних цінностей коригується її потребнісна, когнітивна й діяльнісна сфери. Загальній меті виховання підпорядковується спеціально спроектована система супідрядних, поетапно конкретизованих цілей за напрямками виховання, сконцентрованих на вихованні цінностей природи, культури, соціальних цінностей та цінностей “Я”. Послідовне досягнення цих цілей дедалі більше наближає вихователя до мети як ідеального образу вихованої особистості.

Виховна система – це цілісний організм, який виникає в процесі інтеграції основних компонентів виховання (мета, суб’єкти виховання, їх діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє духовному розвитку та саморозвитку особистості, створенню своєрідного, за визначенням К. Ушинського, “духу школи”. Серцевиною виховного процесу є особистість – її нахили, здібності, потреби, інтереси, соціальний досвід, самовідданість, характер. Одним з визначальних принципів виховної системи є взаємозв’язок впливів: родини; вчителя; соціальних об’єктів; довкілля (освітнього простору).

Сучасному вихованню має бути властива випереджальна роль у демократичному процесі державотворення, воно має стати засобом відродження національної культури, стимулом пробудження совісті, патріотизму, людяності, почуття громадянської й власної гідності, творчої ініціати-

ви; засобом самоорганізації, особистісної відповідальності дітей та молоді; запорукою громадянського миру і злагоди в суспільстві [11, с. 2]. Нині значно розвинулись громадянські цінності виховання, освітні заклади стали відкритими для батьків, громадських організацій. Розширюється кількість суб'єктів виховного впливу, узгоджуються їхні дії. Успішно здійснюються всеукраїнські акції з активізації моральної позиції дітей та учнівської молоді.

Разом з тим практика духовно-морального виховання в школі доводить, що найчастіше воно проводиться під назвою морального виховання або з використанням усіх можливих комбінацій з частиною “морально-етичне”. Моральність у філософському розумінні – характеристика поведінки й діяльності суб'єкта (людини, соціальної групи) з погляду відповідності нормам, що не мають правового закріплення. Так само визначається мораль. Іноді це поняття розділяється за суб'єктами: суспільна мораль, моральність індивіда. Що стосується етики, то є її розуміння як сукупності моральних принципів, норм у різних галузях життєдіяльності суспільства, професійної діяльності (етика ученого, підприємницька етика тощо), де етика виступає синонімом моралі, моральності. Але етика – це, насамперед, розділ у філософії, що вивчає моральність, мораль певного світоглядного типу (релігійного або нерелігійного): буддійська, християнська, комуністична та інші види етики.

Варто наголосити, що опанування етики в школі передбачає переважно засвоєння знань про мораль (їх зміст, історію, представників), категорії добра, блага, зла, гідності, честі тощо, обговорення етичної проблематики. Тому доречно вживати поняття етичної освіти, навчальні, а не виховні цілі, адже засвоєння знань не вимагає особистого прийняття школярем певної системи моралі, моральних норм. Переважно засвоєння знань етики відбувається абстрактно: добро й зло обговорюються як поняття, розумові категорії, але чітко не постулюються – що саме й за яких умов є добро, а що – зло. Не ставиться (не повинно ставитися) завдання прилучення учнів до певної системи моралі. На практиці така етична освіта формує світогляд дитини в напрямі, що задається авторами відповідних навчальних посібників.

Проте серед учених, педагогів ще досить впливова позиція, згідно з якою у світській школі можливо тільки через етичну освіту здійснювати моральне виховання школярів. Таке виховання повинно бути ще й загальним і обов'язковим. Воно світоглядно нейтральне, на відміну від релігійно-морального виховання (православного, ісламського, іудейського та ін.), але вище зазначено, що немає світоглядно нейтрального морального виховання. І навіть просте вивчення історії етичних учень фактично виховує дитину, формує її світогляд, систему цінностей, духовну культуру. У сучасній школі виховний процес здійснюється на світоглядній основі філософського матеріалізму, антропоцентризму.

Конкретно це може бути світогляд так званого світського гуманізму, що поєднує ідеї матеріалізму, сцієнтизму й лібералізму (пріоритет прав ін-

дивіда над інтересами сім'ї, народу, держави). Слово “світський” у цьому значенні вживається не в правовому трактуванні як принцип поділу повноважень і функцій держави й релігійних об'єднань, а як синонім слова “нерелігійний”.

У зв'язку із цим слід уточнити, що гуманістичний характер освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей серед принципів державної політики в галузі освіти (ст. 4 і 6 розділу I Закону України “Про освіту”) передбачає орієнтацію навчання й виховання на цінності загального морального порядку, такі як людяність, доброзичливість, патріотизм. Поняття “загальнолюдські цінності” відповідає таким поняттям у міжнародних гуманітарних документах, як “загальноприйняті норми моралі”, “загальновизнані норми моралі”, при цьому маються на увазі загальні для більшості людей у цьому соціумі або світі в цілому моральні цінності, норми.

Основні такі загальноприйняті в українському суспільстві цінності й норми визначені в Конституції України у формулюваннях основних прав, свобод і обов'язків людини та громадянина України, у Законі України “Про освіту” (ст. 51–52 розділу III). Це життя й здоров'я людини, вільний розвиток особистості, громадянськість, працьовитість, повага до прав і свобод людини, патріотизм. Це обов'язок батьків піклуватися про своїх дітей і дітей про батьків, поважати людську гідність та законні інтереси всіх людей незалежно від їхньої расової, етнічної, релігійної й іншої належності, захищати країну шляхом несення військової або альтернативної цивільної служби тощо.

Ці цінності, норми можна називати загальнонаціональними (маючи на увазі українську націю, громадсько-політичне співтовариство). Їхнє освоєння школярами є завданням загального громадянського виховання в школі. Але вони не становлять певного світогляду, духовно-моральної традиції, їх набір може змінюватися із часом, з розвитком суспільства, з прогресуванням суспільної свідомості. Наприклад, з одного боку, відбулося очевидне критичне переосмислення ряду ліберальних цінностей епохи 1990-х рр., з іншого – відновлення статусу патріотизму як загальноприйнятої громадянської цінності.

Виходячи з вищевикладеного, уточнимо визначення й основні принципи духовно-морального виховання учнів у державно-громадській, державній загальноосвітній школі. Духовно-моральне виховання школярів полягає в освоєнні в процесі навчання й виховання світоглядних знань і формуванні відповідних моральних якостей з метою особистісної самореалізації, прилучення до культури своєї сім'ї, народу, світоглядної соціально-культурної групи, соціалізації в сучасному суспільстві. Духовно-моральне виховання в державній загальноосвітній школі є варіативним і добровільним, передбачає можливість світоглядного вибору. Духовно-моральне виховання учнів у школі не повинно суперечити загальним громадським цінностям і нормам, загальноприйнятій моралі в українському суспільстві.

Духовно-моральне виховання на певній світоглядній основі в державних загальноосвітніх установах реалізується на засадах добровільності

вибору батьків (чи осіб, які їх замінюють) дитини державного освітнього закладу з певною орієнтацією освітньої програми (конфесійні школи, етнічні, етнокультурні тощо), або добровільності права вибору в державному освітньому закладі відвідування занять, вивчення курсу, навчального предмета певної світоглядної духовно-моральної спрямованості (релігійної, нерелігійної тощо). Серед проблем, що утруднюють реалізацію права вибору, варто вказати на відсутність дотепер установлених на державному рівні єдиних правил організації духовно-морального виховання, насамперед, процедур регулювання цього процесу за участю всіх суб'єктів: дітей і їх батьків (сімей), педагогів, адміністрації освітніх установ, органів влади різного рівня, релігійних та інших громадських організацій. Також на заваді суб'єктивна причина соціально-психологічної властивості: неготовність багатьох працівників і керівників освітніх закладів, органів влади визнати рівноправність релігійних та нерелігійних світоглядних підходів у соціальному вихованні дітей, поважати законні інтереси й права релігійної частини суспільства у світській школі.

Хоча в документах найбільшої в історії конференції з проблем вищої освіти, проведеної ЮНЕСКО в 1998 р., тема виховання відсутня, у пріоритетах європейської вищої освіти в документах Болонського процесу також ідеться не про виховання, а про те, що організатори й керівники системи освіти мають іти назустріч студентам і викладачам, цінувати їх як активних учасників навчального процесу, взаємодіяти з ними на принципах рівності й поваги до здібностей і особистісних пріоритетів, у міжнародному законодавстві мова йде про принципи особистісної автономії, поваги до прав людини в дусі Конвенції про права людини, людини, яка після досягнення 18-річного віку має повні права громадянина й захист від втручання в особисте життя, навіть з благими виховними цілями. Ці принципи покладено в основу розробки Концепції превентивного виховання дітей та молоді (1998) спільно з представництвом ООН в Україні, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” (2000), яка була підготовлена на виконання Національної програми виховання населення, формування здорового способу життя, духовності та зміцнення моральних засад суспільства, Концепції художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл” (2001), Концепції громадянської освіти в школах України (2001), яка розроблялась групою українських науковців у рамках проекту “Освіта для демократії” в контексті здійснення Трансатлантичної програми підтримки громадянського суспільства, ініційованої Європейським Союзом та урядом США. Також у 2002 р. була підписана угода про співробітництво Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук та Фондом сприяння розвитку християнської культури й освіти “Добро” щодо підтримки освіти, культури, духовного розвитку дітей та молоді, формування їхньої життєвої компетентності. Згідно зі спільним наказом МОН та АПН, було затверджено Положення про навчально-виховний Центр духовної культури на базі центрів дитячої творчості, творчих студій, музеїв тощо, тобто таких, які винесені за рамки за-

гальноосвітніх закладів. У 2003 р. було розроблено “Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських цінностей”, де виховний процес спирається на християнські морально-етичні цінності як загальноєвропейські та загальнолюдські.

**Висновки.** Сьогодні більшість етичних, моральних проблем вважаються сферою особистого життя людини, мас-медіа, радіо, теле- та комп’ютерні засоби комунікації радикально змінюють життя дитини, впливають на розвиток її потреб, мотивацій, емоційно-інтелектуальної сфери, гостро постає проблема змістового наповнення процесу формування духовності з позицій смисложиттєвих високих моральних цінностей, які визначають зміст, якість та спрямованість людського буття й внутрішній світ кожної особистості. духовно-моральне виховання школярів передбачає в такому випадку змістове наповнення виховного процесу елементами культури в найширшому значенні цього слова, включаючи сюди традиційну й постмодерну, релігію та мораль, молодіжну культуру й субкультуру, право та економіку тощо. Усі ці складові мають увійти у формування духовності в сучасному постмодерному вимірі, який фіксує ментальну специфіку сучасної епохи в цілому й вирізняється багаторівневим нелінійним розвитком, який заперечує єдину для всіх, уніфіковану та універсальну природу людського знання, культур і духовності. Мета духовно-морального виховання в школі має спрямовуватися на зміцнення авторитету загальних громадянських цінностей, формування громадянської культурної ідентичності школярів, патріотизму, забезпечення вільної реалізації світоглядних запитів дітей, їхніх сімей, соціокультурних груп, включаючи вільне й добровільне прилучення учнів до культури традиційних конфесій.

Подальшого наукового аналізу потребують питання порівняльно-зіставної характеристики духовно-морального виховання в загальноосвітніх і закладах вищої освіти, пошуків критеріїв та корелянтів, за допомогою яких можна зробити культурно-інтеграційні засади духовно-ціннісних взаємозбагачень і взаємовпливів.

### **Література**

1. Барулин В.С. Социально-философская антропология: Общие начала философской антропологии / В.С. Барулин. – М. : Сфера-С, 1994. – С. 24.
2. Ващенко Г.Г. Вибрані педагогічні твори / Г.Г. Ващенко. – Дрогобич : Відродження, 1997. – 214 с.
3. Вернадский В.И. Научное мировоззрение (из лекции “О научном мировоззрении”) / В.И. Вернадский // Философия и мировоззрение: Философские дискуссии 20-х годов. – М. : Наука, 1990. – С. 24.
4. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : підручник для студентів ВНЗ / О. Вишневецький. – Дрогобич : КОЛО, 2003. – 512 с.
5. Каптерев Н.Ф. Собрание сочинений : в 2 т. / Н.Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 2009. – 896 с.
6. Лекторський В.О. Духовність і раціональність / В.О. Лекторський // Питання філософії. – 1996. – № 2. – С. 8–12.

7. Русин М.Ю. Історія української філософії : підручник / М.Ю. Русин, І.В. Огородник. – К. : Академвидав, 2008. – 836 с.

8. Симонов П.В. Происхождение духовности / П.В. Симонов, П.М. Ершов, Ю.П. Вяземский. – М. : ПРЕСС-S, 1989. – С. 36–37.

9. Соловйов В.С. Несколько слов о нынешних задачах философии / В.С. Соловйов // Полное собрание починений : в 20 т. – М. : Педагогика, 2000. – Т. 1. – С. 18, 21.

10. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника (подросткового и юношеского возраста) / В.А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1961. – С. 5.

11. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / О.В. Сухомлинська. – К. : Всеукр. фонд “Добро”, 2006. – 43 с.

ВОРОНІНА Ю.А.

## АНАЛІЗ КАТЕГОРІАЛЬНОГО ПОЛЯ ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ ЕГОЇЗМУ В ШКОЛЯРІВ

В умовах модернізації системи освіти особливого значення набуває проблема морально-етичного виховання особистості. Одним з найважливіших завдань педагогічної науки постає виховання всебічно розвиненої особистості, що передбачає, з одного боку, задоволення власних прагнень людини, формування адекватної самооцінки, високого рівня самосвідомості, почуття власної гідності, що забезпечують самореалізацію особистості; а з іншого – вміння інтегруватися в суспільство, що є неможливим без урахування думки оточення. З огляду на вищесказане, явище егоїзму є однією з найсерйозніших проблем, які постають у процесі виховання підростаючого покоління.

Дослідженням проблеми егоїзму й любові до себе займалися такі відомі вчені, як: Ж. Кальвін, З. Фрейд, Е. Фромм, В. Леві, А. Курпатов, О. Кульчицька та ін. Але при висвітленні цієї проблеми виявилася низка суперечностей, пов'язаних з ототожненням категорій “егоїзм”, “себелюбство”, “самолюбство” і “любов до себе”. Так, наприклад, у тлумачному словнику Т. Єфремової подано таке визначення: “Самолюбство. Почуття власної гідності, самоповага (яка зазвичай поєднується з підвищеною увагою до думки про себе оточення)”, “Себелюбство. 1) турбота про себе, свої інтереси; егоїзм. 2) те саме, що: самолюбство” [2].

**Мета статті** – проаналізувати різні підходи до вищезазначених категорій, щоб запобігти різночитанню в дослідженні проблеми подолання егоїзму в підлітків, виробити власну позицію щодо суті цих понять.

Говорячи про егоїзм, необхідно почати зі словникових визначень. Егоїзм зазвичай тлумачиться як негативна риса характеру, що полягає в себелюбстві, байдужості до людей, постійному нехтуванні суспільними інтересами задля особистих інтересів [1–3; 8–12]. Проявам егоїзму притаманне ставлення суб'єкта до іншої людини лише як до об'єкта та засобу досягнення власних корисливих цілей. Сформована в дитячому віці така

ціннісна орієнтація, коли беруться до уваги лише власні інтереси, потреби, переживання дитини, у подальшому призводить до концентрації на власному “Я” та байдужості до внутрішнього світу іншої людини або соціальної групи, а відтак – до тяжких наслідків як для самої людини, так і для оточення, завдаючи моральних і матеріальних збитків, руйнуючи відносини між людьми та в колективі тощо. Переважна більшість словників, даючи визначення, ототожнює категорії “егоїзм” і “себелюбство”, і ми погоджуємося із цим. Але, на нашу думку, не можна ставити знак рівності між самолюбством і себелюбством, оскільки перше визначається як почуття власної гідності, самоповага, самоствердження [8, с. 693], а друге означає турботу тільки про себе, про свої інтереси, егоїзм [11, с. 109].

Існує точка зору, згідно з якою вважається, що тією мірою, якою людина любить себе, вона не любить інших, що любов до себе – синонім егоїзму. Цей погляд досить старий у західній філософії. Ще Ж. Кальвін писав про любов до себе як про “смертельну чуму”, яку необхідно “вирвати з глибини серця”, бо “коли людське серце відкидає себе, то з нього, насамперед, виженуться гординя, пихатість, чванливість; потім жадібність, нестриманість, пристрасть до розкоші та насолод, а також інші вади, які породжує в людині любов до себе” [4].

Схожа думка простежується в теорії нарцисизму, розробленій З. Фрейдом. У цій концепції він стверджував, що передбачається деяка незмінна кількість лібідо. На ранній фазі людського розвитку все лібідо спрямоване на себе як на свій об’єкт. У міру того, як людина зростає, воно зміщується з себе на інші об’єкти; людина ж, яка в подальшому житті повертається до цієї стадії, не здатна любити. Він писав, що якщо лібідо спрямоване на інших людей, то це “любов”, а якщо на свого носія, то це “любов до себе”.

Отже, “любов” і “любов до себе” взаємно виключаються в тому сенсі, що чим більша перша, тим менша друга. Якщо любити себе – погано, то звідси можна зробити висновок, що не любити себе – добродісно. Але чи й насправді існує істотна суперечність між любов’ю до себе й любов’ю до інших людей? Чи можна відчувати любов до людей і водночас виключати себе із цієї категорії, проводячи грань між собою й людством узагалі? “Якщо любов до ближнього як до людської істоти – чеснота, то і любов до себе – чеснота, а не гріх, адже я теж людська істота, – писав видатний німецько-американський психолог Е. Фромм. – Не існує поняття людини, у яке не включався б я сам. Учення, що наполягає на подібному виключенні, є внутрішньосуперечливим. Ідея, виражена в біблейській заповіді “Люби ближнього свого, як самого себе” має на увазі, що повага до своєї особистості, її повноти й унікальності, любов до себе, розуміння свого власного “Я” невід’ємні від пошани, любові та розуміння іншого. Любов до власної особистості нерозривно пов’язана з любов’ю до особистості іншого” [15]. Любов та інтерес до людей є не наслідком, як часто вважається, а передумовою любові до окремого індивіда. Із цього виходить, що власне “Я” повинно бути таким самим об’єктом любові, як і інша людина. Затвердження свого власного життя, щастя, розвитку, волі коріниться у власній здатності

любити, а саме: у піклуванні, повазі, відповідальності та розумінні. Якщо людина здатна любити творчо, то вона любить і себе. Якщо ж любить лише інших, вона взагалі не може любити.

Підтвердження тому знаходимо в праці російського лікаря, психолога і письменника В. Леві “Мистецтво бути собою”, де він, зауважуючи, що любити себе – означає бути вимогливим до себе, висловив думку щодо того, що любов до себе – це найперший обов’язок людини. “Ніхто, певна річ, не любить самовдоволених, а багато прекрасних людей страждають від невдоволення собою. Але людина, що зовсім себе не любить, – страшна. Лише той, хто упевнено, без ламань любить себе, здатний любити інших – подивіться на чарівних, добрих і відвертих людей, і ви переконаєтесь, що це так: вони люблять себе так спокійно, що їм не доводиться підтримувати цю любов ніяким самоствердженням, їм не потрібно надто вже приховувати недоліки й боятися глузувань та осуду. Ця любов природна, а тому непомітна, у ній немає нічого вимученого. Такі ось люди завжди улюбленці й показують, що любов до себе не має нічого спільного із самовдоволенням і зовсім не те, що називають себелюбством та егоцентризмом... Найближче це до того, як ви ставились до себе зовсім дитиною: це мудра й безстрашна гідність живої істоти, інстинктивне відчуття своєї цінності без будь-якого посягання на цінність інших” [7, с. 11–12].

Відомий російський психолог А. Курпатов зазначає, що в слові “егоїст” немає нічого крамольного й такого, чого треба було б соромитися. Не можна не бути егоїстом, пише він, оскільки це приховано в нашій суті. Всі ми егоїсти, тому що, бажаємо ми того чи ні, але усе, що ми робимо, ми робимо для себе [6, с. 95]. Далі він уточнює: “Оскільки ми всі біологічні істоти, ... для нас є абсолютно природним прагнути до задоволення й намагатися зменшити незадоволення. Цей принцип і є головною рушійною силою нашої з вами поведінки, а тому всі ми, як один, егоїсти – тобто люди, які бажають собі добра” [6, с. 139]. Це видається досить спірним твердженням, оскільки, як ми бачимо з попередніх визначень, егоїст – це не той, хто піклується про своє щастя і свій добробут, а той, хто прагне цього, нехтуючи інтересами інших людей. Звісно, що нагодувати голодного може лише той, хто має хліб, захистити слабкого – той, хто має силу. Кожна людина повинна дбати про себе, але це не має ніякого стосунку до егоїзму як такого.

Егоїстична людина цікавиться лише собою, бажає всього лише для себе, відчуває задоволення не тоді, коли віддає, а лише коли бере. На зовнішній світ вона дивиться лише з точки зору того, що вона може отримати. У такої людини відсутній інтерес до потреб інших людей і повага до їх гідності та цілісності, вона не може бачити нічого, крім себе. Усе і всіх вона оцінює з позиції корисності для себе. Отже, людина, не здатна любити себе, не може любити інших. Адже кожна людина така сама істота, як і люди навколо неї, і якщо вона любить інших, то чому ж не повинна любити саму себе. Не може бути двох різних типів любові: до людей і до самого себе. Любов як високе почуття або є, або її немає зовсім. “Любов до інших і любов до себе не становить альтернативи, – говорить Е. Фромм. – Навпаки,



установка на любов до себе буде виявлена в усіх, хто здатний любити інших” [14, с. 76]. На відміну від любові до себе, для егоїзму є характерною виняткова любов до себе на шкоду такому самому ставленню до оточення. У своїй книзі “Втеча від свободи” Е. Фромм стверджує, що егоїзм, пихатість і зарозумілість насправді прямо протилежні справжній любові до себе, прийняття себе, святкового відчуття того, що “я є”: “Егоїзм зовсім не рівнозначний любові до себе, а швидше протилежний їй. Егоїзм – це свого роду пожадливість. Подібно до пожадливості, він несе в собі деяку ненаситність, і, як наслідок цього, він ніколи по-справжньому не відчуває задоволення. Пожадливість – це бездонна прірва, що втягує особу у вир нескінченних зусиль задовольнити потребу, яка ніколи не задовольниться, егоїст постійно заклопотаний самим собою, він завжди незадоволений, завжди неспокійний, завжди одержимий страхом, що він чогось недоотримав, що його в чомусь обійшли, чогось позбавили. Він сповнений пекучої заздрості до всякого, хто має більше нього... це тип людини, що зовсім не любить себе, а навпаки, глибоко невдоволена собою... Вона не любить ані інших, ані себе” [13]. Отже, любов до себе є фундаментальною й істотною потребою людини і не має нічого спільного з егоїзмом. Її сутність відображена в старосхідній мудрості: “Якщо я не за себе, то хто ж за мене? Якщо я тільки за себе, то для чого я?”.

Самолюбство й себелюбство багато в чому є спорідненими, оскільки спрямовані на людину як на об’єкт власної любові, тому нерідко вживаються як синоніми. Але різниця між ними є більш істотною, ніж подібність. У словниках самолюбство тлумачиться як почуття власної гідності, отже, становить основу особистості. Воно є потужною рушійною силою до прагнення самовдосконалюватись, досягати успіхів у будь-яких сферах діяльності, бути якщо не найкращим, то одним з кращих в обраній галузі. Вражене самолюбство мобілізує внутрішні ресурси людини та спонукає докладати більших зусиль, щоб досягти певної мети чи виправити певні вади. Самолюбній людині, навіть у боротьбі за власні переваги, головне довести собі й іншим, що вона заслуговує на них і на повагу. Самолюбство є одним з факторів, що примушують людину вболівати за справу, якою вона займається, спрямовувати зусилля на досягнення успіху, зокрема для того, щоб довести власну гідність та компетентність, і тому є продуктивною якістю. Себелюбство ж базується виключно на любові до власного “Я” й характеризується турботою лише про себе та про власні інтереси. Себелюбна людина надає великого значення своїм потребам і вимагає, щоб її бажання виконувались у першу чергу.

**Висновки.** Усе вищесказане дає змогу дійшли висновку щодо близькості за значенням категорій “егоїзм” і “себелюбство” та “самолюбство” і “любов до себе”. У процесі виховної роботи педагогу необхідно враховувати відмінність між цими поняттями і, розвиваючи в школярів здорове самолюбство, своєчасно усувати все те, що сприяє розвитку себелюбства та егоїзму. Подальшої розробки потребує технологія подолання егоїзму в підлітків.

## Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2009. – С. 336.
2. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. / Т.Ф. Ефремова. – М. : АСТ, 2006. – Т. 3.
3. Загнітко А.Т. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова / А.Т. Загнітко, І.Ф. Щукіна. – Донецьк : ТОВ ВКФ “БАО”, 2008. – С. 149.
4. Кальвин Ж. О християнської життя : пер. с фр. / Ж. Кальвин ; [введення і прим. д-ра истор. наук Н.В. Ревуненкової ; под ред. А.Д. Бакулова]. – М. : Протестант, 1995. – 128 с.
5. Кульчицкая Е.И. Самолюбие и себялюбие / Е.И. Кульчицкая // Семья и школа. – 1962. – № 1. – С. 25–26.
6. Курпатов А.В. Пособие для эгоиста. Как быть полезным себе и другим / А.В. Курпатов. – СПб. : Нева, 2003. – 365 с.
7. Леви В.Л. Искусство быть собой / В.Л. Леви. – М. : Знание, 1977. – 208 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов ; [под ред. Н.Ю. Шведовой]. – М. : Русский язык, 1990. – С. 902.
9. Словарь иностранных слов / [под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова (гл. ред.), Л.С. Шаумяна]. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – С. 737.
10. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. – М. ; Ленинград : Наука, 1965. – Т. 17.
11. Словник української мови : у 11 т. / Акад. наук Української РСР, Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні. – К. : Наукова думка, 1971. – Т. 2. – С. 454.
12. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / [под ред. проф. Д. Ушакова]. – М. : ТЕРРА, 1996. – Т. 4. – 752 с.
13. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 269 с.
14. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви / Э. Фромм ; [пер. с англ. Л.А. Чернышевой]. – М. : Педагогика, 1990. – 158 с.
15. Фромм Э. Психоанализ и этика [Электронный ресурс] / Э. Фромм. – Режим доступа: <http://testme.org.ua/article/detail/22>.

ДОБРОДУБ Є.З.

## ОЦІНКА УЧНЯМИ 9–11-Х КЛАСІВ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Особистісні якості вчителя фізичної культури мають провідне значення при встановленні ефективності уроку фізичної культури, оскільки особистість учителя є головним чинником формування рухових умінь і навичок у школярів. Особистісні якості вчителя визначають не тільки ставлення учнів до предмета, а й ефективність виконуваних рухових дій, які

позначаються на здоров'ї школярів, тому дуже важливо оцінити особистісні якості вчителя з точки зору школярів.

З розвитком суспільства й сучасних технологій змінюється ставлення суспільства до фізичного виховання. У зв'язку зі збільшенням часу, який підрастаюче покоління проводить у положенні сидячи за уроками, перед монітором комп'ютера та телевізора, зростає потреба в збільшенні кількості часу, який витрачається на заняття фізичними вправами в режимі дня дітей і підлітків, а також у вільний від навчання час.

На думку І.Г. Геращенко [2], вирішення цієї проблеми висуває перед учителем фізичної культури необхідність удосконалення процесу фізичного виховання, реалізувати який можна в рамках уроку фізичної культури. Одночасно педагогічні спостереження показують, що вчитель фізкультури має на своєму прикладі показувати підрастаючому поколінню необхідність заняття фізичними вправами.

На думку О.А. Абдулліної [1], діяльність учителя приховує в собі величезні можливості для зміцнення та вдосконалення фізичного здоров'я учнів. Тому в професійній діяльності необхідні відповідні особистісні якості та риси характеру педагога. Учитель є авторитетом для школярів, вдосконалення особистісних якостей, необхідних для викладання, може позитивно впливати на формування в учнів любові до спорту та прагнень виконувати вправи. У зв'язку із цим у системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури слід приділяти увагу не лише виробленню рухових умінь і фізичному вдосконаленню студентів, а й формуванню якостей особистості.

З особистих властивостей і якостей майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту відзначимо необхідність формування моральності та здатності до творчого мислення і, відповідно, до творчого підходу в самій діяльності.

Б.А. Карпушин [3], розглядаючи підготовку майбутніх учителів фізкультури, виявляє, що впродовж усієї педагогічної діяльності учителеві необхідно самовдосконалюватися, бути авторитетом для учнів і на своєму прикладі показувати позитивний вплив фізичних вправ на фізичний розвиток дітей та підлітків. Але, проаналізувавши програму підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах, ми виявили, що в процесі навчання приділяється увага в основному розвитку фізичних якостей і вдосконаленню теоретичних знань. Тоді як розвитку особистісних якостей приділяється недостатньо уваги.

У період навчання в студентів спеціальності фізичного виховання повинен формуватися мотив до самовдосконалення. Сьогодні не акцентується увага педагогічного процесу на формуванні особистісних якостей студентів під час навчання, при відборі до вищих навчальних закладів, під час педагогічної практики. Крім того, більшість студентів спеціальності "Фізичне виховання" не знають своїх позитивних і негативних особистісних якостей. Тому відсутність знань студентів про свої позитивні та негативні особистісні якості ускладнює самовдосконалення майбутнього вчителя фізкультури під час навчання у вищих навчальних закладах.

**Мета статті** – проаналізувати суб’єктивну думку учнів про особисті якості особи, якими повинен володіти вчитель фізичної культури. Провести порівняльний аналіз залежності між авторитетом учителів фізичної культури й цікавістю школярів, яку вони виявляють до фізичних вправ на уроках фізичної культури.

Дослідження проведено в трьох школах м. Запоріжжя, в анкетуванні взяли участь 329 учнів 10 і 11-х класів.

Порівнюючи показники, отримані при анкетуванні, відзначимо такі результати. Анкетування показало, що 73% школярів урок фізкультури подобається, при цьому для 41,5% учитель фізкультури не є авторитетом (табл. 1). Такі результати насторожують, оскільки вчитель фізкультури повинен прищеплювати учням любов до рухової активності та прагнення вести здоровий спосіб життя. Проте така дія неможлива, коли вчитель не є авторитетом для учнів, тому треба вдосконалити підготовку майбутніх учителів фізкультури та включати в педагогічний процес не лише навчання руховим навичкам, а й розвиток особистісних якостей студентів протягом навчання у вищих навчальних закладах.

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз залежності переваг до уроків фізкультури від авторитету вчителя**

Учитель є авторитетом і урок фізкультури подобається	Учитель є авторитетом, але урок фізкультури не подобається	Учитель не є авторитетом, але урок фізкультури подобається	Учитель не є авторитетом і урок фізкультури не подобається
31,5%	3,3%	41,5%	23,7%

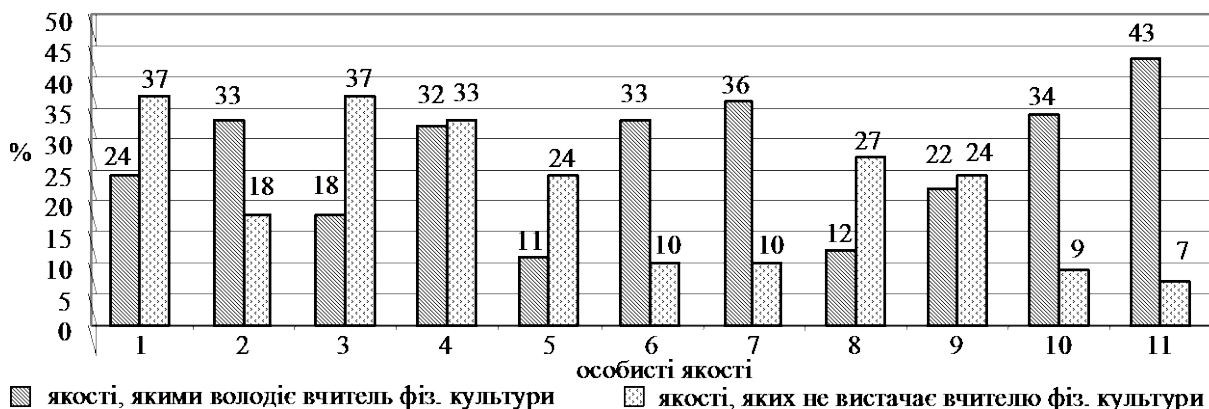


Рис. 1. Особисті якості вчителя фізкультури

1 – доброта; 2 – справедливість; 3 – спокій; 4 – гумор; 5 – ввічливість; 6 – вимогливість; 7 – наполегливість; 8 – уміння слухати; 9 – увага до школярів; 10 – любов до професії; 11 – професійні знання

Аналізуючи особистісні якості вчителів фізкультури, учні, що анкетуються, спочатку повинні були відповісти, які якості мають учителі фізичної культури, а потім – які якості недостатньо виявляються в учителя (табл. 2).

## Анкета для учнів 9–11-х класів

1. Скільки раз на тиждень уроки фізкультури? - один; - два; - три; - чотири; - п'ять.	- чотири; - п'ять.
2. Яка у Вас оцінка з фізкультури? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	6. Чи є для Вас учитель фізкультури зразком для наслідування? - так; - ні.
3. Які якості, на Ваш погляд, має Ваш учитель фізкультури? - доброта; - справедливість; - спокій; - гумор; - ввічливість; - вимогливість; - наполегливість; - уміння слухати; - увага до школярів; - любов до професії; - професійні.	7. Яких якостей, на Ваш погляд, бракує вчителю фізкультури? - доброта; - справедливість; - спокій; - гумор; - ввічливість; - вимогливість; - наполегливість; - уміння слухати; - увага до школярів; - любов до професії; - професійні.
4. Чи займаєтеся Ви спортом поза школою? - так; - ні.	8. № школи _____ 9. № класу: - 10; - 11.
5. Як Ви вважаєте, скільки уроків фізкультури має бути в шкільному розкладі на тиждень? - один; - два; - три;	10. У якому класі Ви вчитеся? - математичному; - філологічному; - економічному; - комп'ютерному; - без поглибленого вивчення; - інший _____.

У ході аналізу відповідей школярів на запитання, чи є вчитель фізкультури авторитетом, виявлено, що 34,8% вважають, що для них учитель фізкультури не є авторитетом, 27% говорять, що їм нецікаво на уроках фізкультури. Насторожує той факт, що вчитель не є авторитетом у великій кількості учнів, такі результати визначають необхідність при професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту акцентувати увагу на особі учителя як основному чиннику дії на учня.

Так, 43% опитаних вказують на те, що вчитель фізкультури має професійні знання, 7% вважає, що саме цих якостей учителя бракує, 50% анкетованих узагалі не дали відповіді на це запитання. Таким чином, спостережувані вчителі фізкультури мають нерівнозначні професійні знання, що говорить про те, що вони не займаються самовдосконаленням, або цій якості приділялося недостатньо часу у вищих навчальних закладах.

У своїх анкетах 36% опитаних відповіли, що вчитель має таку якість, як наполегливість, проте 10% вважають, що цієї якості бракує вчителям фізкультури, 54% не відповіли на це запитання. Володіючи наполегливістю, учитель може не лише донести матеріал, що вивчається, до школярів, а й вирішити конфліктні ситуації, що виникають, проте 54% школярів не відмітили цієї якості в учителів, це говорить про те, що анкетовані не відчують у своїх учителів належного ставлення до своєї роботи.

Лише 34% учнів вважають, що вчитель фізичної культури любить свою професію, але при цьому 9% упевнені, що саме цієї якості бракує їх учителям фізкультури, тоді як 57% узагалі не відповіли на це запитання. На жаль, прояв любові до професії в учителя фізкультури залежить не лише від його особистісних якостей і знань, які були отримані в процесі навчання, а й від соціальних чинників. Тому доки не підвищиться соціальний статус учителя, досить важко формується любов до професії.

Така особистісна якість, як вимогливість, на думку 33% опитаних, присутня в учителів фізичної культури, і тільки 10% вважають, що такої якості учителям бракує, 57% не відповіли на це запитання. Така розбіжність у результатах може вказувати на те, що вчитель, працюючи в середній школі, не налаштований на кінцевий результат, як у великому спорті. Увага приділяється тільки процесу, який спрямований на загальний розвиток фізичних якостей.

Лише 33% учнів вважають, що вчителі трьох досліджуваних шкіл справедливі, а 18% – що саме цієї якості бракує учителям фізичної культури, 51% взагалі не дали відповіді. У підлітковому віці почуття справедливості сильно загострено, тому дуже важливо, щоб учитель мав таку особистісну якість, проте половина анкетованих не відповіла на це запитання, що свідчить про байдужість школярів не лише до занять на уроках, але й до особи вчителя загалом.

Аналізуючи почуття гумору, 32% відмічають, що така властивість є присутньою в учителя, але при цьому 33% вважають, що її бракує, а 35% анкетованих не відповіли. Учні виявили найбільший інтерес до цього запитання. Це може означати, що така особистісна якість, як гумор, розцінюється ними як важлива, оскільки вміння жартувати дає змогу вчителю фізкультури знаходити взаєморозуміння з учнями, найефективніше організувати їх на заняттях.

Щодо наявності якості доброти, то 37% зазначає, що вона відсутня, і тільки 24% говорять, що присутня в учителя фізичної культури, 39% учнів не відповіли на поставлене запитання. Тоді як це одна з важливих якостей, оскільки довіра в учня виникає саме до доброго учителя.

Майже однакове процентне співвідношення припадає на відповіді, які стосуються уваги до школярів: 22% вважають, що ця якість є, 24% – що немає, 54% не відповіли на запитання. Саме увага до школярів говорить про зацікавленість учителя в поліпшенні розвитку учнів і дозволяє отримати від учня зворотну реакцію.

Істотна різниця виявилася у відповіді на запитання “Чи вистачає Вашому вчителеві спокою?": 18% вважає, що таку якість учитель має, 37% – що ні, 45% не відповіли. Уміння володіти собою необхідно вдосконалювати впродовж усіх років роботи, оскільки саме із цією якістю всі інші якості можуть позитивно виявлятися.

Так само велика процентна розбіжність припадає на відповіді, що стосуються вміння слухати: 27% вважають, що вчителі не вміють слухати, 12% – що вміють, 61% – не відповіли. Саме із цієї якості розпочинається взаєморозуміння між педагогом і учнем, що є основою всього навчального процесу.

Наявність якості “ввічливість” відзначають 11% опитаних учнів, 24% учнів вважають, що вчителі фізкультури цій якості не приділяють досить уваги, 75% учнів не відповіли. Педагог має бути зразком для наслідування, ввічливий культурний педагог є основним виховним обличчям школярів.

**Висновки.** Аналіз літературних джерел показує, що питанню підготовки й розвитку спеціальних та особистісних якостей майбутніх учителів фізкультури приділяється велика увага, проте анкетування учнів показало, що оцінки учнями особистісних якостей учителів фізкультури неоднозначні.

Підсумовуючи відповіді учнів на запропоновані запитання, можна констатувати, що для 62% школярів учитель фізкультури не є авторитетом, у зв'язку із цим необхідно в підготовці майбутніх учителів фізичної культури акцентувати увагу на самовдосконаленні особистості учителя.

Одночасно необхідно приділяти увагу вихованню в майбутніх учителів фізкультури таких якостей, як доброта і спокій, почуття гумору та вміння слухати.

Розвиток особистісних якостей у процесі навчання майбутніх учителів фізкультури тісно пов'язаний з наявністю властивостей особи. Авторитет учителя фізкультури необхідно вдосконалювати в програмі навчання у вищих навчальних закладах з розвитку особових якостей.

### **Література**

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. завед. / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – С. 40–141.

2. Геращенко И.Г. Роль инноваций в спортивной педагогике / И.Г. Геращенко // Теория и практика физ. культуры. – 1998. – № 4. – С. 24–26, 39–42.

3. Карпушин Б.А. Педагогика и профессиональная подготовка студентов вузов физической культуры / Б.А. Карпушин // Теория и практика физ. культуры. – 2001. – № 10. – С. 11–14.

## ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Реалізація цільового та змістового компонентів системи професійної підготовки майбутнього вчителя відбувається, як відомо, за рахунок сучасних технологій у відповідному освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Технологія навчання визначається як спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами; являє собою систему форм, методів і засобів навчання, що забезпечують найбільш ефективне досягнення поставлених цілей (А.Я. Савельєв) [16, с. 55].

Дослідженню технологій професійної підготовки вчителя присвячена численна кількість наукових пошуків. Вчені досліджують понятійно-термінологічну сутність поняття “освітня технологія” (М.Є. Бершадський, О.М. Городиська, Ю.Н. Кулюткін, Т.С. Назарова, О. Невмержицький, О.І. Сердюченко, Е.Н. Спаська та ін.), різні технології активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою формування їх професійної компетентності (С.Б. Беляєв, В.В. Корнещук, О.А. Лясковська, А.В. Райцев, С.В. Роман, М. Сметанський, І. Цар, А.Н. Щукін та ін.), нові освітні технології у вищій педагогічній школі й шляхи вдосконалення педагогічної майстерності на основі педагогічної евристики та діяльнісного підходу до змісту й організації пізнавального процесу (Т.А. Дмитренко, М.М. Левіна, А.В. Хуторської та ін.), технології професійно спрямованого навчання в підготовці вчителя іноземної мови (далі – ІМ) (Н.Ф. Бориско, О.В. Гончарук, І.С. Москальова, Д.Р. Сабурова, О.М. Соловова, О.В. Сухіх, Т.М. Фоменко та ін.), технології використання методичного портфоліо як способу формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ (О.Б. Бігич, Н.А. Оганесянц, Г.В. Сорокових, І.В. Шумова), технології професійно-методичної підготовки майбутніх учителів, зокрема ІМ, до використання мультимедійних курсів та Інтернету (В.П. Андрущенко, В.Ю. Биков, М.Ю. Кадемія, А.С. Карпов, І. Костікова, К.С. Махмурян, Л.І. Морська, О.Л. Огурцова, А.М. Олійник, Л.В. Панченко, Є.С. Полат, В.В. Сафонова, В.П. Свиридюк, Н. Фоміних, В.В. Черниш, О.В. Шестопал та ін.).

Розглядаючи сугестологію як психотерапевтичну течію педагогіки, С.С. Пальчевський висвітлює її зв'язки із сугестологією, психотерапевтикою, психологією, фізіологією, генетикою, філософією сучасної освіти та основами театрального мистецтва. Специфічними методами навчання ІМ вчений розглядає основні напрями сугестопедагогіки: гіпнопедію, релаксопедію, сугестопедію [12].

К.С. Махмурян досліджує використання в професійній підготовці вчителів таких інноваційних технологій, які дають змогу реалізувати інтеграцію комунікативної, методичної та філологічної компетенцій і які розраховані не стільки на трансляцію інформації, скільки на розвиток соці-



льно-культурних, комунікативних і когнітивних здібностей тих, хто навчається. З позиції діяльнісного, компетентнісного й комунікативно-когнітивного підходів нею створена типологія технологій, які забезпечують формування нових професійних і особистісних якостей тих, хто навчається, і збагачують їх соціальний досвід: 1) технології навчання у співпраці (графіті, дидактичні ігри, рольові та ділові ігри, спільне складання розповідей, драматизація, диктогосарій, написання міні-саг, листів із країн, мова яких вивчається та ін.); 2) когнітивно-комунікативні технології (складання концептуальних карт, робота з таблицями, схемами, колажування, проектний метод, кейс-метод, навчальна конференція та ін.); 3) контролюючі технології (тестування, Мовне портфоліо, Методичне портфоліо, щоденники з педагогічної практики, конфліктний журнал, мікрОВикладання, олімпіади та ін.); 4) інформаційно-комунікаційні технології (мультимедійні аудіо- та відеотехнології, комп'ютерні та Інтернет-технології); 5) такі, що зберігають здоров'я (змінення видів діяльності, чергування видів активності, включення розрядок) [9].

Найважливішими характеристиками технологій навчання вважаються: 1) результативність (високий рівень досягнення поставленої мети), економічність (за одиницю часу засвоюється більший обсяг навчального матеріалу при найменших зусильях для оволодіння ним); 2) ергономічність (навчання відбувається в обстановці співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, за відсутності перевантаження та втоми); 3) висока вмотивованість у вивченні предмета, що сприяє підвищенню інтересу до занять і дозволяє розкрити резервні можливості того, хто навчається; 4) особистісна спрямованість навчання (учні виступають як активні творчі суб'єкти навчальної діяльності) [1, с. 314].

На основі аналізу сутнісних ознак технології навчання в науковій літературі виділено критерії її якості:

- діагностичність задання цілей навчання, які досягаються використанням відповідної технології;
- відповідність вибраної технології загальним цілям і змісту освіти та конкретним навчальним цілям;
- можливість широкого використання технології (її відтворюваність);
- відповідність технології, що використовується, індивідуальному стилю діяльності педагога, можливостям тих, хто навчається, психологічній теорії навчання;
- забезпеченість і ефективність використання технічних засобів навчання й навчально-матеріальної бази;
- ступінь упровадження в освітній процес нових інформаційних технологій [15, с. 74].

Попри існування значних напрацювань у галузі освітніх технологій, недостатньо дослідженими залишаються технології професійно-методичної підготовки вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі.

*Метою статті* є висвітлення проблеми визначення технологій, якими має забезпечуватися формування професійно-методичної готовності вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі.

Процесуальний компонент освіти пов'язаний безпосередньо з викладанням та учінням, практичною педагогічною діяльністю [4, с. 280]. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя ІМ старшої профільної школи реалізується в навчально-пізнавальній, науково-дослідній і практичній діяльності студента. У межах цієї публікації зупинимося на організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Навчальна діяльність визначається в психології як діяльність суб'єкта з оволодіння узагальненими способами навчальних дій і саморозвитку в процесі вирішення навчальних завдань, спеціально поставлених викладачем, на основі зовнішнього контролю та оцінки, що переходять у самоконтроль і самооцінку [5, с. 192].

З огляду на трикомпонентну макроструктуру пізнавальної діяльності, репродуктивну, репродуктивно-перетворювальну та продуктивну, виділено відповідну сукупність інтелектуальних дій і умінь. Так, репродуктивна діяльність містить такі вміння: впізнавати вивчені об'єкти серед наявних; розпізнавати вивчені об'єкти за рахунок уявлень, що збереглися в пам'яті; відтворювати визначення понять, законів, фактів, подій у повній відповідності з оригіналом без самостійної смислової їх переробки; відтворювати способи вирішення завдань у повній відповідності до вивченого зразка.

Репродуктивно-перетворювальна діяльність передбачає наявність таких умінь: розпізнавати вивчені об'єкти, надаючи пояснення й обґрунтування; відтворювати визначення понять, законів, фактів, подій, зберігаючи їх сутність, але вільно змінюючи структуру та форму знань, що відтворюються; відтворювати знання з наведенням самостійних прикладів і поясненням того, що відтворюється; відтворювати способи вирішення тих завдань, що вивчалися, і пояснювати ці способи; використовувати знайомі способи доводу, самостійно будувати умовиводи на знайомому матеріалі.

Уміння продуктивної діяльності: зробити узагальнені висновки, виявити прояв загальних закономірностей; вибрати ознаки й класифікувати задані об'єкти; сконструювати новий об'єкт з відомих елементів на основі загальних орієнтувальних вказівок; побачити нестандартні способи та прийоми вирішення завдання; вирішувати нестандартні завдання; скласти завдання, вирішення якого передбачає оригінальні способи і прийоми; побачити та сформулювати проблему в ситуації, що склалася [15, с. 45–46].

Огляд зазначених умінь дає змогу констатувати зростання автономії, креативності й самостійності того, хто навчається, через просування від одного виду діяльності до іншого. Цілком очевидно, що найбільш високі результати забезпечує продуктивна пізнавальна діяльність, яка повинна переважати в навчальному процесі.

Характерною рисою пізнавальної діяльності студентів є її індивідуальний характер, який зумовлюється особистісними потребами, мотивами й пізнавальними здібностями (Н.Ф. Бориско, П.Н. Брагіна, С.М. Бондаренко,

Н.В. Гвоздева, Е.І. Горошко, М. Гриндер, Є.С. Гобова, Н.Н. Данилова, Т.А. Доброхотова, Г. Драйден, Вяч.Вс. Іванов, Е.П. Комарова, В. Макдональд, Ю.Б. Максименко, Т.І. Мелентьева, С.Ю. Ніколаєва, М.А. Павлова, А.А. Плігін, В.С. Ротенберг, Е.Г. Симерницька, Г.В. Сорокових, А.Л. Сиротюк, Є.Н. Трегубова та ін.).

Формування професійно-методичної готовності вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі можливе за рахунок системного й систематичного використання технологій, які дають змогу:

- ознайомити студентів з методикою профільного навчання ІМ старшокласників і надати їм допомогу у професійному самовизначенні;
- сформувати засобами ІМ уміння критично оцінювати сучасні концепції та інноваційні технології навчання ІМ у старшій профільній школі, їх відповідність сучасним вимогам процесу формування комунікативної компетенції учнів, здатність адаптувати вже наявні засоби до профільного навчання ІМ і розробляти нові;
- сформувати готовність до науково-дослідної й експериментальної роботи з метою вдосконалення профільного навчання ІМ в старшій школі;
- сформувати вміння відбирати та здійснювати методичну організацію профільно орієнтованого змісту, розробляти іншомовні інтегровані курси відповідно до конкретного освітнього контексту;
- визначати технології навчання з огляду на специфіку профілю.

До таких технологій ми зараховуємо активні, інтерактивні й інформаційні технології. Дамо їм визначення з огляду на розуміння нами: 1) активності як важливішої риси людини, здатності змінювати навколишню дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, цілей, що виявляється в енергійній інтенсивній діяльності, такій як праця, учіння, суспільне життя тощо; 2) інтерактивності як взаємодії, яка в процесі навчання передбачає наявність зворотного зв'язку між педагогом або засобом навчання й тим, хто навчається [1].

Отже, у контексті нашого дослідження під активними методами навчання будемо розуміти, слідом за С.Д. Смірновим, ті методи, які реалізують установку на більшу активність суб'єкта в навчальному процесі, у протилежність так званим традиційним підходам, де той, хто навчається, відіграє значно пасивнішу роль [17, с. 198].

Інтерактивні методи походять від сучасної соціальної психологічної концепції, де соціальна взаємодія людей розуміється як міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої визначається здатність людини "брати роль іншого", представляти, як його сприймає партнер по спілкуванню й відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії [1].

Сприяття підвищенню активності студента в професійно-методичній підготовці мають проблемне навчання, самостійна робота, проектна методика, навчання в співпраці, ігрове моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності, Методичне портфоліо, а також інформаційні технології.

Інформаційні технології будемо розуміти, слідом за Л.І. Морською, як сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюг, що забезпечує збір, обробку, зберігання, подання, поширення та відображення інформації з метою зниження трудомісткості використання інформаційного ресурсу, підвищення надійності та оперативності зазначених методів, процесів і засобів [11 с. 12]. Інформаційні технології запроваджуються в навчально-пізнавальну та науково-дослідну діяльність студентів, у самостійну роботу, а також у роботу при проходженні педагогічної практики у старшій профільній школі. Це телекомунікаційні технології, мультимедіа, Інтернет.

Слід зазначити навчальні можливості Інтернет-ресурсів для професійно-методичної підготовки вчителя старшої профільної школи, які є майже необмеженими. Інтернет – це невичерпні інформаційні можливості, які можуть використовуватися для інформування студентів з будь-якої проблеми, пов'язаної з профільним навчанням ІМ, у період самостійної підготовки чи виконання проектів, для пошуку та відбору навчального матеріалу для профільно спрямованого навчання ІМ. Як найбільш досконалий і найшвидший засіб Інтернет може використовуватися для обміну інформацією між студентами й викладачем і між студентами один з одним через електронну пошту при необхідності отримати консультацію в самостійній роботі, пов'язаній з різними видами індивідуальної та колективної навчальної діяльності. Інтернет дає змогу розвивати іншомовну комунікативну компетенцію студентів і стійку мотивацію до іншомовної діяльності на основі його матеріалів. Подамо зазначене схематично (див. рис.).



Рис. Технології розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів

Вибір зазначених технологій для професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи зумовлений:

а) специфікою профільного навчання ІМ у старшій школі, відповідно до якої найбільш ефективними вважаються такі технології, як навчання в співпраці, ділова гра, проектна методика, Мовне портфоліо учня. Найкращим способом ознайомлення студентів з технологіями профільного навчання ІМ і формування умінь їх застосування в навчальному процесі є

побудова професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя на їх основі;

б) вимогами до професійної компетентності вчителя ІМ старшої профільної школи – до його теоретичної та практичної підготовки та особистісних якостей. Учитель ІМ старшої школи має володіти креативною здатністю до подолання традиційності в профільному навчанні, тієї традиційності, в якій він учився сам у школі й у вищому навчальному закладі;

в) змістом професійної діяльності вчителя ІМ у старшій профільній школі.

Розподіл вищезазначених технологій на групи має умовний характер, оскільки в професійній підготовці вчителя вони міцно переплітаються, взаємодіють і доповнюють одна одну.

Характерними особливостями визначених нами технологій є зменшення частки вербальних методів навчання, збільшення питомої ваги самостійної роботи, оновлення методик проведення семінарських і практичних занять.

Обрані технології сприяють індивідуалізації, диференціації та професіоналізації навчального процесу, поглибленню творчо-пошукової роботи й активізації навчання, самонавчанню студентів, оскільки будують навчання не на готових знаннях, а на необхідності самостійно здобувати їх, вчать висловлювати свою думку, аргументувати її, критично сприймати інші точки зору, виявляти ініціативу в розв'язанні проблем і творчо їх розв'язувати.

Характер особистісної педагогічної взаємодії в процесі професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя зумовлюється визнанням студента головною дійовою фігурою освітнього процесу, орієнтацією навчання на суб'єктний досвід і психологічні особливості студента, єдністю навчання й самоосвіти.

Дамо визначення поняттю “педагогічна взаємодія”. За Е.Г. Азімовим і А.М. Щукіним, будемо розуміти педагогічну взаємодію як вид навчальної взаємодії, типи вербальних і невербальних контактів, в які в процесі навчання вступає той, хто навчає, з тим, хто навчається, а також ті, хто навчається, з тим, хто навчає, і між собою [1, с. 191].

З позицій гуманістичної і культурологічної парадигм спілкування на рівні “викладач – студент” (а далі і “вчитель – учень”) розуміється не як субординативна, а як координативна діяльність, у процесі якої мовленнєві партнери вступають: в особистісний контакт, оскільки предмет спілкування стає особистісно значущим для двох, а поведінка – вмотивованою; в емоційний контакт, оскільки їх відносини – це відносини співпереживання, емпатії; у смисловий контакт, оскільки обидва прийняли ситуацію, і смислові перешкоди зняті [13, с. 7].

С. Корчинським встановлено, що характер відносин між суб'єктами навчального процесу, взаємні емоційні й мотиваційні моменти, емоційне ставлення викладача до молоді впливають на стабільність контактів і якість педагогічної взаємодії [7], яка, за даними психологів, виявляється в

співпраці як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності та спілкування [5]. Навчальна взаємодія характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін, що перебувають у позиції суб'єктів, де узгоджена дія завершується результатом і зумовлюється психічним станом контакту.

Сучасною тенденцією навчальної взаємодії розглядається співпраця. Останніми роками проблема навчальної взаємодії широко розробляються вченими в нашій країні і за кордоном (І.Л. Бім, І.О. Зимня, К.С. Махмурян, Є.С. Полат та ін.) у чотирьох напрямках:

- 1) той, хто навчає, – той, хто навчається;
- 2) ті, хто навчаються, в парах (діадах) і трійках (тріадах);
- 3) загальногрупова взаємодія тих, хто навчається, в усьому колективі;
- 4) педагогічний колектив, що навчає.

Досліджуючи потреби в інтелектуальній взаємодії студентів вищого навчального закладу, С.М. Амеліна зараховує до її змісту обмін пізнавальною, емоційно-оцінною інформацією та регуляторними діями. Інформаційний обмін відбувається у вигляді обміну поняттями та образами, емоційно-оцінний – шляхом наближення або віддалення емоційних станів опонентів, а регуляторний – через синхронізацію вербальної й невербальної активності. Ці складові взаємодії як обміну доповнюються ще й моментом міжособистісної взаємодії у формі “зустрічі”, співпереживання та співпраці й механізмом реалізації морально-духовних відносин. Підґрунтям для плідної духовної взаємодії може бути постійна пошуково-творча діяльність, взаємодопомога, визнання своїх власних досягнень і досягнень інших, адекватне сприйняття критики та вміння критикувати, доброзичливе й тактовне ставлення до опонента [2, с. 18].

Стиль педагогічної взаємодії в процесі професійно-методичної підготовки може бути охарактеризований як “особистість – особистість”, він демонструє гуманізацію відносин учасників навчального процесу; відмову від авторитарного стилю викладання й жорсткої регламентації діяльності студентів, яка спричиняє пасивність останніх; відхід від монологу та домінування такої форми навчальної діяльності, як діалог і полілог. Діалогічні методи навчання створюють атмосферу психологічного комфорту для учасників навчального процесу, дають змогу встановити партнерські відносини й забезпечують можливість інтелектуальної співтворчості.

Обрані нами технології для професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ являють собою найбільш поширені способи навчальної співпраці.

Однією з таких технологій є робота в малих групах, яка підвищує результативність навчання через такі позитивні особливості групи, як почуття належності до неї, атмосфера взаємної довіри, співпереживання, розуміння підтримки, узгодженість дій, впевнене самопочуття та поведінка членів групи, їх кооперування при виконанні завдань [3]. У професійній підготовці студентів рекомендуємо роботу в малих групах як в аудиторній, так і в позааудиторній формах навчання: у проведенні семінарів і практич-

них занять, у проектній діяльності, у педагогічній практиці та в науково-дослідній діяльності.

За даними психологів, важливою особливістю побудови навчальної співпраці дорослих є створення таких ситуацій, які блокують можливість діяти репродуктивно й забезпечують пошук нових способів дії та взаємодії [5, с. 314]. Такими ситуаціями в професійній підготовці вчителя старшої профільної школи є проблемні ситуації.

У “Педагогіці вищої школи” [14] проблемне навчання визначається як така організація процесу навчання, сутність якої полягає в утворенні в навчальному процесі проблемних ситуацій, вирішенні та вирішенні студентами проблем. Проблема ситуація становить пізнавальну трудність, для подолання якої студенти мають здобути нові знання або докласти інтелектуальних зусиль. Проблема ситуації, що усвідомлюються та приймаються студентами до розв’язання, перетворюються в проблему. Студент рухається від проблеми до знань, а не від знань до проблеми, як це має місце в традиційному навчанні [17].

Розробка основних положень проблемного навчання як способу актуалізації суб’єктної позиції особистості майбутнього вчителя пов’язана з прізвищами таких учених, як: Ю.К. Бабанський, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, А.М. Матюшкін. Важливими в межах нашого дослідження є сформульовані вченими правила створення проблемних ситуацій. Їх узагальнення дає змогу сформулювати такі висновки: проблема ситуація утворюється для отримання нових знань і розвитку набутих компетенцій; розв’язання проблеми має бути посильним і відповідати віковим та інтелектуальним особливостям учнів; проблемне завдання має бути пов’язане з наявними знаннями учнів і ґрунтуватися на них [8; 10].

Л. Колток виділяє чотири групи проблемно-пошукових методів:

1) демонстраційне розв’язання проблеми викладачем – показовий проблемний виклад, демонстраційний експеримент;

2) самостійна проблемно-пошукова діяльність студентів – студентське дослідження, навчальний експеримент розв’язання теоретичних і практичних проблем;

3) колективна проблемно-пошукова діяльність студентів – навчальний диспут, дискусія, колективне дослідження;

4) спільна проблемно-пошукова діяльність викладача і студентів – дискусія, продуктивний діалог, евристична бесіда, ділова гра [6, с. 81].

Для кращого сприйняття, усвідомлення та засвоєння навчального матеріалу важливим засобом посилення розумової активності студентів є правильна постановка проблеми, створення проблемної ситуації, в якій загострюється суперечність між наявними в студентів знаннями, способами дії та новими завданнями, для розв’язання яких набуто досвіду недостатньо [6].

Для реалізації своїх функцій проблемні завдання повинні відповідати таким умовам: 1) викликати зацікавленість у тих, хто навчається; 2) бути доступними їх розумінню (тобто спиратися на наявні знання); 3) знаходи-

тися у “зоні найближчого розвитку”, тобто бути одночасно і посильними, і не дуже тривіальними; 4) давати предметне знання відповідно до навчальних планів і програм; 5) розвивати професійне мислення [17, с. 206].

**Висновки.** Враховуючи зазначені вимоги, нами здійснено спробу розробити серію теоретичних і практичних проблемних завдань і завдань-інструкцій для семінарських і лабораторних (практичних) занять з методики викладання ІМ у старшій школі.

Системне використання зазначених технологій у професійній підготовці вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі становить предмет нашого подальшого дослідження.

### **Література**

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2010. – 448 с.

2. Амеліна С.М. Формування у студентів потреби в інтелектуальній взаємодії / С.М. Амеліна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 6 (59). – С. 13–20.

3. Ветехов А.М. Педагогические условия самостоятельного овладения иностранным языком / А.М. Ветехов // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4.

4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2004. – 384 с.

6. Колток Л. Шляхи та засоби реалізації педагогічного дискурсу у вищій школі / Л. Колток // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 77–83.

7. Корчинські С. Моделювання структури образу ідеального і реального вчителя на рівні сукупних уявлень у різних суб'єктів педагогічної взаємодії : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Станіслав Корчинські ; Київський університет ім. Тараса Шевченка. – К., 1998. – 32 с.

8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 168 с.

9. Махмурян К.С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / Каринэ Степановна Махмурян. – М., 2009. – 50 с.

10. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителя / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

11. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : навч. посіб. / Лілія Іванівна Морська. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.



12. Пальчевський С.С. Сугестопедичний підхід до навчання англійської мови в гімназії лінгвістичного профілю / С.С. Пальчевський // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 9–11.
13. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е.И. Пассов // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3–19
14. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд]. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
15. Райцев А.В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Анатолий Васильевич Райцев. – СПб., 2004. – 302 с.
16. Сердюченко О.И. Современные образовательные технологии / О.И. Сердюченко // Завуч. – 2002. – № 2. – С. 54–60.
17. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Сергей Дмитриевич Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2005. – 400 с.

МАЛЕЦЬКА І.В.

## **ПЕДАГОГІЧНА КРЕАТИВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

За роки розбудови незалежної держави в Україні зроблені вагомі кроки в удосконаленні системи середньої освіти. Набуття чинності новими стандартами; застосування нових методик навчання, новітніх технологій оцінювання знань; наявність вітчизняних педагогічних шкіл; методичні пошуки учителів – все це свідчення успішного напряму розвитку української освіти, відповідності вітчизняної школи світовим стандартам.

Гуманітарна складова української освіти є найважливішою, бо сприяє духовному розвитку школярів. Серед навчальних курсів гуманітарного спрямування особливе місце посідає література як засіб формування культури особистості, її моральних спрямувань і цінностей.

Дослідники називають різні види творчої діяльності особистості: художня, технічна, наукова, педагогічна, військова, професійна, побутова та ін.

Систематичне вивчення феномену креативності вчительської праці проводиться вже декілька століть. Одним з перших цю проблему описував Г. Песталоцці, проте вчений дослідив лише творчу діяльність учнів, вважаючи, що процес пізнання ґрунтується на самодіяльності й саморозвитку того, хто навчається. Першим, хто творчу спрямованість педагога назвав важливим фактором навчання, був А. Дістервег.

У сучасних наукових друкованих працях творчість педагога вкрай рідко пов'язується з поняттям “художня творчість”. Винятком є лише спеціальна література, яка видається для учителів образотворчого мистецтва, музики тощо.

*Мета статті* – обґрунтувати тезу про стрижневу роль художньо-педагогічної творчості педагога-словесника в його професійній діяльності.

Класик педагогічної науки В. Сухомлинський підкреслював, що праця вчителя – це не просто передача дітям знань, це, по суті, творчий процес. Головним завданням педагога він вважав прагнення до того, щоб школяр вчився не заради оцінки, а показував потяг до знань, до творчості. Він відзначав, що майстерний учитель не повторює одну й ту саму інформацію все своє життя, такий педагог не може не творити. Тільки обдарований педагог у змозі розвинути творчі здібності в дітей. В. Сухомлинський закликав учителів пам'ятати головне правило педагога: “Обдаровані і талановиті всі без винятку діти” [1].

Сучасні державні вимоги до викладання літератури є втіленням цієї тези класика: “Основна мета літературної освіти – виховання *творчого читача* із самостійним критичним мисленням, формування гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків особистості. Об'єкт літературної освіти – особистість учня (його духовно-емоційний світ, моральні цінності та орієнтації, творче мислення, уява, читацькі компетенції, мовлення)” [2].

Останнім десятиліттям з'явився новий напрям педагогічної науки – “креагогіка”, предметом дослідження якого є сутність та умови педагогічної творчості, ознаки його учасників.

Засновниками цієї наукової школи є видатні методисти В. Андрєєв, В. Загвязинський, М. Никандров, С. Сисоєва, Д. Чернілевський та ін.

Деякі вчені ототожнюють творчу працю вчителя й педагогічну креативність, але, провівши аналіз джерельної бази, ми робимо висновок, що перший термін є діяльнісною категорією, а другий – особистісною. Солідарні з дослідниками, які визначають креативність як готовність учителя до творчих дій, заснованих на загальних і творчих здібностях та здатності педагога формулювати й вирішувати методичні проблеми, своєчасно реагувати на нові навчальні умови та ситуації й передбачати результати.

Ми спираємось на висновок О. Куцевол, яка трактує креативність педагога-словесника “як здатність пластично й адекватно змінювати досвід методичної діяльності, що перестає бути продуктивним, а також створювати нові цілі, оригінальні засоби та способи навчальної взаємодії з учнями з метою їхнього творчого розвитку за допомогою мистецтва слова” [3].

Формулюючи ознаки творчого учителя літератури, дослідники відокремлюють різні якості, наприклад, О. Газман називає швидкість мислення, спроможність сприйняття нового, можливість подолання розумової інерції, наполегливість, уміння виділяти основне тощо. Інші вчені визначають такі якості творчих педагогів, як: прагнення до нового й до перетворень (В. Загвязинський), уміння діяти поза межами нормативних вимог (В. Кан-Калик), схильність до спільної роботи з іншими вчителями (І. Раченко), цілеспрямована діяльність щодо підвищення ефективності навчального процесу (М. Поташник).

У багатьох наукових працях вивчаються механізми феномену творчості. Це свідчить про складність цього процесу. У більшості із цих досліджень простежуються етапи розвитку творчого процесу, визначаються рівні розвитку творчих умінь, наводяться критерії та показники сформованості креативності педагога тощо.

Г. Афоніна бачить сутність творчості в практичній діяльності, яку необхідно оцінювати за кінцевим результатом. Авторка наводить таку структуру творчої діяльності:

- риси особистості митця;
- процес творчої діяльності;
- зовнішні прояви творчості;
- умови творчого процесу;
- визначення рівня розвитку творчості учителя [4].

На наш погляд, такий поділ є недостатньо структурованим і включає несистематизовані різновекторні складові.

На думку В. Кан-Калика і Н. Нікандрова, у творчості учителя присутні внутрішні та зовнішні елементи, а саме: зовнішні умови, методи, мотиви, суспільні потреби, способи діяльності, риси особистості митця, дії вчителя. Дослідники виділяють такі етапи творчої педагогічної діяльності: народження, осмислення, здійснення задуму, аналіз та оцінка досягнутого.

Між стадіями немає різких часових меж, вони різні за тривалістю й можуть переходити одна в одну [5].

Грунтуючись на висновках попередників, ми трактуємо *педагогічну творчість як процес теоретичної та практичної діяльності вчителя, яка базується на безперервному вдосконаленні та креативному застосуванні професійних умінь, розвитку знань та навичок з метою визначення оптимальних і ефективних новітніх технологій методичної взаємодії з тими, хто навчається, націлених на розвиток творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу.*

Педагогічна творчість є двостороннім процесом, в якому основною метою є набуття знань і навичок учнями, але водночас така діяльність дає спроможність учителю самовдосконалюватися, виявляти особисті індивідуальність, інтелект та вміння. Якщо учитель упроваджуватиме в навчально-виховний процес зразки власної художньо-педагогічної творчості, він досягне більшої ефективності в розвитку особистості тих, хто навчається.

Якщо провести аналогію між діяльністю митця та учителя, то неважко помітити схожість, майже однаковість навичок, які потрібні і представнику мистецтва, і педагогу-новатору. Це є підтвердженням нашої тези про важливе місце художньої складової у творчості педагога. Це, насамперед, стосується діяльності вчителя літератури, оскільки останній під час викладання здійснює діалогічну взаємодію з проявом художнього мистецтва – оригінальним творінням літератора.

Читаючи книгу, людина ніби йде шляхом його автора, співпереживаючи літературним героям, розглядаючи персонажі й події очима митця. Літературознавці впевнені, що для того, щоб повно та коректно сприйняти

книгу, читач має бути озброєний знаннями про закони творчості й передумови появи явища словесного творіння. Представники школи рецептивної естетики впевнені, що підготовлений таким чином читач потрапляє у творчу спільність з письменником, сприймаючи твір відповідно до досвіду, моральних і етичних якостей автора.

На основі викладеного робимо висновок, що *дієвим методом підвищення ефективності навчально-виховного процесу можуть одночасно з творами літературних митців виступати власні творіння педагога чи його учнів, які робляться в час позакласної та позашкільної роботи та безпосередньо на уроках.*

Основними причинами необхідності застосування вчителем під час викладання авторських творінь – оповідань, ліричних мініатюр, пісень, віршів, есе, гуморесок, та інших жанрів – є:

- посилення емоційного впливу на клас у зв'язку з тим, що учні, сприймаючи твори знайомих, активно задіюють особистісну сферу;
- твори літературних митців, особливо минулих століть, не пов'язані з колом сучасних інтересів шкільної молоді, тому залучення творців-аматорів до висвітлення й осмислення проблем та життєвих ситуацій минулого є, безумовно, корисним;
- у випадку залучення учнів до літературної творчості і сприймання ними творів своїх учителів активізуються мислення, пам'ять, увага, уява, пошукова діяльність школярів;
- написані педагогом-словесником твори заохочують учнів до самостійної проби сил у літературному творінні, виховують повагу до праці митців, розвивають їхню пізнавальну діяльність тощо.

Деякі дослідники розглядають художню творчість як особливий напрям діяльності особистості. На думку А. Леонтєва, художня творчість – це елемент естетичної діяльності людини, не націлений на практичні результати. Так само, як будь-яка діяльність, вона дає результат, реалізується в результаті, тобто є результативною. Естетична діяльність на виході пропонує естетичний предмет – художнє творіння.

На думку низки науковців, естетичну діяльність можна зіставляти з художньою творчістю, яка є реакцією на потреби суспільства. Тобто її продукт має попит людей, але не шляхом фізичного споживання, а в мисленому засвоєнні: усне заслуховування віршу, тексту тощо або їх читання.

Таким чином, можна виділити дві форми художньої творчості: безпосередньо процес творіння та його естетичне споживання. Ці форми, безумовно, щільно корельовані.

Продукт художньої творчості педагога, насамперед, спрямовано на школярів. Виходячи із цього, доцільно дослідити можливість використання художньої творчості у вихованні. У цьому питанні позиції науковців розділилися. Одні впевнені, що художній твір не може виконувати функцію повчання, інші автори, навпаки, мають погляд, що творчий доробок обов'язково покликаний виховувати позитивні риси характеру, особливо у представників молодого покоління. Загальновизнано, що процеси навчання

та виховання взаємопов'язані й нерозривні. Спираючись на цю тезу, ми вважаємо, що результат художньої творчості учителя, безумовно, має виконувати виховний та розвивальний вплив.

Серед психологів існує думка, що художня творчість є засобом нервового розвантаження автора. Це зумовлено тим, що під час цього виду розумової діяльності вивільнюється мислена енергія, що сприятиме усуненню внутрішніх суперечностей та конфліктів особистості. Коли митець здійснює процес творіння, відбувається задоволення його психологічних потреб, відбувається психологічна розрядка, а це, безумовно, є позитивною емоцією. Таким чином, у сучасному бурхливому світі з його суперечностями й конфліктами художня творчість учителя може стати шляхом гармонізації особистостей школярів з навколишнім середовищем.

*Ми вважаємо, що художньо-творча діяльність учителя літератури – це один з видів його самостійної роботи, який ґрунтується на професійних та індивідуальних якостях особистості наставника й націлений на оптимізацію навчальної та виховної взаємодії зі школярами шляхом упродовження педагогом продукту власної художньої творчості.*

Будь-який творчий процес проходить за загальними законами, тому і його структура в різних сферах подібна. Вона складається з таких етапів: задум митця, його осмислення, його втілення, аналіз кінцевих результатів. Ця послідовність не має різко виділених меж і часових термінів. Етапи, як правило, плавно переходять один в інший. Дослідники відзначають, що деякі митці під час творчого процесу раптово відчують осяяння, так званий інсайт. Це момент виникнення стрижневої ідеї. Його тривалість може бути різною – від секунди до декількох годин, а сама реалізація ідеї може зайняти дні, місяці, чи, навіть, роки.

Художня творчість відрізняється від наукової, технічної тощо тим, що її метою є не тільки пошук істини, а й розвиток емоційно цілісної особистості, здатної сприймати гармонію краси. Художня творчість загалом спрямована не до раціонального розуму, а до духовної сфери людини. Саме з цієї причини образна художня творчість іноді протиставляється науковому пошуку, який ґрунтується на раціоналізмі та розрахунку. Але ця протилежність умовна, бо обидва напрями є спорідненими, і нерідко естетичні почуття, що викликані сприйняттям художнього твору, стають нахненням наукового пошуку, імпульсом для відкриттів. У нашому дослідженні ми розглядаємо ефективність застосування вчителем художньої творчості під час викладання, тобто робимо спробу поєднати емоційну сферу й наукову, але водночас не ототожнюємо їх, а намагаємось збільшити можливості педагогічної складової на основі використання художньо-творчої сфери.

Вже давно дослідники, митці, філософи помітили, що в процесі художньої творчості нерідко спостерігається прояв закону єдності та боротьби протилежностей: з одного боку, швидко в часі й легке народження твору, з іншого – тривале виношування задуму та його виконання. На цьому ґрунтується розподіл митців на два типи творчої особистості. У творчості

О. Пушкіна ми зустрічаємо класичний приклад цих протилежностей – образи Моцарта та Сальєрі.

Психологи, зокрема К. Юнг, пояснюють це явище, поділивши авторів на *інтро- та екстравертні типи креаторів*: “У першому випадку мова йде про навмисну, свідому та спрямовану творчість, продуману за формою й розраховану на певний бажаний результат. У протилежному випадку мова йде, навпаки, про виявлення несвідомої природи, яка народжується на світ без участі людської свідомості, іноді навіть наперекір їй, норовливо нав’язуючи свої особисті форми і вплив” [6]. Праця вчителя над художнім твором будь-якої художньої форми є завжди цілеспрямованою й свідомою, тому в появі нового творіння важливу роль відіграє планування та організація цілеспрямованої діяльності педагога.

Процес художньої творчості непередбачений, у ньому є місце спонтанності. У митця може виникнути потяг продовжити роботу, навіть коли це за якимось умовами не бажано. Емоційна сила образів, що виникли, примушує митця творити всупереч своїм прагненням. Психологи вважають, що нерідко, коли автор перебуває в сонному стані, його уява потужно працює.

Дослідження сфери несвідомого в художній творчості дає позитивні результати лише тоді, коли воно пов’язується з особистістю митця. Місце твору в ієрархії естетичних цінностей диктується особистістю автора, а не його свідомістю чи несвідомістю.

Повноцінний творчий процес можливий лише за наявності таких взаємопов’язаних умов: відповідні знання та навички митця, мотивація, особливий спосіб мислення, розвинутий інтелект, креативне оточення. Базою генерування нових ідей під час творчості педагога є, як не парадоксально, традиціоналізм та наслідування – учитель-словесник повинен пройти серйозну теоретичну підготовку з основ творчого процесу, а також мати психологічні знання з літературознавства, бути поінформованим про індивідуально-художні стилі, художньо-зображальні методи, літературні напрями тощо.

У психологічній сфері педагога під час творення гармонічно взаємодіють такі складові особистості: інтелект, увага, пам’ять, уява, чутливість тощо. У повсякденному житті будь-яка пересічна особа застосовує ті самі ознаки, як і митець, але вони спрямовані на різні об’єкти. Тобто кожен учитель, який професійно підготовлений, має певні навички накопичення зовнішньої інформації та спостережливості, може сам виробляти художній продукт.

Для художньо-педагогічної творчості необхідні ті самі якості, що і для ефективної педагогічної творчості: спроможність помічати й узагальнювати зовнішню інформацію, аналізувати результат і постійно розвивати творчі здібності. Важливою умовою вміння створювати яскраві образи виступає спроможність автора сприймати та накопичувати враження. Ці якості нервової системи можна розвивати, при цьому центральну роль відіграють особливості пам’яті, які також тренуються спеціальними вправами.

Проводячи аналогію з комп'ютерною технікою, можна сказати, що митець користується свідомістю як базою даних. Продовжуючи порівняння з електронно-обчислювальними системами, можна стверджувати, що чим більший обсяг пам'яті процесора, чим вища його швидкодія, тим більш помітний результат.

Наведений перелік ознак потребує доповнення особливими рисами для певних педагогічних спеціальностей. Наприклад, якості, необхідні для вчителя-словесника, висвітлила О. Куцевол [3], а саме *креативно-естетичні здібності*: відчуття форми, стилю, розуміння краси слова й краси взагалі, почуття гумору; *креативно-емоційні здібності*: наявність емоційного досвіду, емпатія, імпресивність й експресивність, *інтелектуально-креативні здібності*: інтуїція, спроможність робити перетворення, дивергентне мислення, наявність уяви й фантазії, антиципація тощо.

Базою художньої діяльності є праця, націлена на створення мистецьких виробів. Вона також є основою художньо-педагогічної творчості. Тому художньо-педагогічну діяльність можна розглядати як сплав педагогічного та художнього складових єдиної системи навчально-виховного процесу.

Отже, можна зробити **висновок**, що художньо-педагогічна творчість – це суттєвий елемент професійної діяльності словесника в цілому і професійної творчості зокрема. Вона диктується особливістю викладання літератури як мистецтва слова й вимагає від учителя певних креативних якостей.

### **Література**

1. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 551.
2. Наказ МОН України від 26.01.2011 № 58 “Про затвердження Концепції літературної освіти”.
3. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури / О.М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
4. Афонина Г.М. Технология творческого освоения опыта педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. / Г.М. Афонина. – Барнаул : Мастер : ВИЗА, 1995. – 120 с.
5. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1977. – 64 с.
6. Юнг К.Г. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству / К.Г. Юнг // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. Трактаты, статьи, эссе. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 510 с.

## УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У нинішній період розвитку та розбудови системи національної освіти сучасність вимагає реорганізації управлінської діяльності, професійної готовності педагогічних працівників до впровадження інновацій, пошуку нових науково-методичних підходів до технологічного забезпечення освітнього процесу. Так, питання управління інноваційною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі є досить актуальними.

Для управління інноваційною діяльністю необхідно залучати менеджерів, що мають комплексну освіту, добре знають ринок інновацій, уміють вирішувати технічні й виробничі питання з урахуванням економічної доцільності [1, с. 5].

Такі керівники можуть управляти як окремими етапами інноваційної діяльності – науковими дослідженнями, проектуванням нових об'єктів і процесів, упровадженням нових технологій, так і забезпечувати узгодженість, безперервність, динаміку інноваційної діяльності загальноосвітнього навчального закладу на всьому її шляху – від ідеї до реалізації матеріального продукту.

Проблема управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі, підготовки педагогів до інноваційного пошуку є предметом аналізу вітчизняних (Л. Даниленко, Н. Клокар, В. Олійник, В. Паламарчук, В. Пінчук) і зарубіжних учених останнього десятиліття (І. Загвязинський, М. Кларін, В. Лазарев, М. Поташник, О. Хомеріки, Т. Шамова). У їхніх дослідженнях систематизовано набутий досвід управління розвитком школи, що стало передумовою концентрації уваги на питаннях організації інноваційних процесів, технології управління ними, вироблення системи оцінювання педагогічних новацій, матеріально-технічного забезпечення нововведень.

Найбільшу активність ці дослідження мають на фоні варіативності навчання. Попри наявність численної кількості досліджень з питань управління, наукові дослідження з проблем управління інноваційними процесами не повною мірою враховують особливості сучасної гімназії, яка реалізує сьогодні не тільки нормативні, а й маркетингові завдання.

**Метою статті** є аналіз управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі.

Практика свідчить, що в арсеналі керівника навчального закладу з'являються сьогодні нові об'єкти управлінського аналізу.

Перший об'єкт – мета інновації. При розвитку ініціативи аналізувати це, безумовно, необхідно, щоб на ранньому етапі спостерігати, що в новій інновації є цінним.

Другий об'єкт – розвиток творчого мислення педагога під впливом інноваційної діяльності. Цілком очевидно, що вчителю потрібна наукова



допомога від керівників, насамперед, від заступника директора з науково-методичної роботи.

Третій об'єкт управлінського аналізу – зміни в навчальному процесі навчального закладу (якщо він працює в інноваційному режимі). При цьому потрібно дослідити сьгоднішні результати, порівняти їх з учорашніми. Спланувати на цій основі індивідуальну допомогу педагогу, якщо вона йому потрібна. Цей аналіз допоможе керівникам навчальних закладів змістовно та методично правильно переорієнтувати навчальний процес.

Четвертий об'єкт аналізу – вплив інновації на педагогічний колектив. Управлінці навчальних закладів підтверджують сприятливий вплив інновацій не тільки на колектив, а й на гармонізацію відносин школи та соціуму.

Керівники загальноосвітніх навчальних закладів створюють контроль за розробкою та реалізацією експериментальних програм, авторських збірників і курсів, дають їм першочергову експертну оцінку, організують постійно діючі семінари для вчителів-інноваторів, забезпечують зв'язки з науковими інститутами [2, с. 80].

А оскільки основний ініціатор і творець інновацій – педагог, то робота з ним в управлінській діяльності набуває сьогодні особливого значення, нового змісту. Безпосередню працю з учителем, надання йому допомоги, вивчення його професійних потреб ми зобов'язані поставити в центр управлінської діяльності. Для керівника навчального закладу мотивація педагогічної творчості є основним етапом при підготовці вчителя-інноватора. Найбільш важливим для вчителів виступає мотив творчої діяльності своєї праці в нових умовах. Управлінцям навчальних закладів потрібно створювати умови для педагогічної творчості.

Так, праця з учителем-інноватором змінює пріоритети управлінської діяльності: керівники починають цілеспрямовано займатися вдосконаленням змісту освіти. Інноваційна діяльність, як правило, приводить до створення нових педагогічних технологій. Директор та його заступники – перші й найбільш зацікавлені експерти вчительських технологій, перші помічники в їх реалізації.

У багатьох інноваційних школах створюються творчі групи. Це зароджує ще одну управлінську проблему – визначити психологічну сумісність учителів, допомогти творчим групам виробити єдиний напрям, спільні позиції, межі творчої самостійності щодо мети групи та моделі школи. На цьому етапі вчителям потрібна допомога вчених, психологів. І дуже добре, якщо керівники школи допоможуть активізувати діяльність психологічної служби, організувати зустріч з ученими. Саме вони допоможуть педагогам у науковому осмисленні їх педагогічної ініціативи, оцінці її місця серед уже подібних напрацювань, у теоретичній розробці моделі школи, у плануванні експериментальної діяльності. Дуже важливо при цьому не загубити того, що напрацьовано, що складає традиції школи [3].

Робота з учителями-інноваторами стала тією основою, яка дає змогу управлінським структурам розвивати систему освіти на основі інноватики.

Навчальним закладам повинні надаватися права на самовизначення в змістовому, технологічному й організаційному аспектах. На сьогодні визначено орієнтири індивідуальної та колективної педагогічної творчості з урахуванням соціальних потреб територій і тенденцій розвитку освіти в країні. У результаті цього й з'явилась можливість створювати школи нових видів, альтернативні освітні програми, проводити індивідуалізацію навчання й виховання, наочно та технологічно збагачувати навчальний процес. Органи управління стають ініціаторами масової педагогічної творчості, сприяють створенню інтелектуальної атмосфери в колективах, психологічно підтримують і стимулюють інноваційну діяльність педагогів [6, с. 19–20].

Інноваційний процес (як новий об'єкт внутрішкільного управління) безперервно змінює свою структуру залежно від ситуації, тому перед керівником навчального закладу постійно стоїть завдання вміло регулювати й модернізувати чинну систему управління, правильно та своєчасно корегувати управлінські рішення, освоювати нові технології управління.

Проблема управління інноваційними процесами в навчальних закладах актуальна й ще себе не вичерпала, адже кожний виток розвитку сучасного суспільства вимагає нового осмислення цієї проблеми та нових підходів до її розв'язування з урахуванням надбань педагогіки [5].

Інноваційна політика навчальних закладів потребує нових методик і форм організації навчально-виховного процесу і, як наслідок, іншого науково-методичного, фінансового, нормативно-правового забезпечення, вимагає нових змін і нововведень у структурі управління.

До управлінського арсеналу директора навчальних закладів входять нові функції, зокрема, організація аналітичної, діагностичної та науково-дослідної діяльності, наукової експертизи та прогнозування.

Зміна обсягу й змісту управління вимагає розробки нової системи управління інноваційною діяльністю в навчальному закладі.

Ефективність управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі залежить від таких механізмів:

- перехід на концептуальний рівень освітньої діяльності з орієнтацією на інноваційні процеси;
- відкритість навчальних закладів до нововведень, укоріненість у регіональну стратегію розвитку освіти;
- систематичне проведення аналізу освітніх потреб суспільства й адаптація його основних ідей до контингенту учнів;
- створення служб підтримки ефективного перебігу інноваційних процесів, використання моніторингових досліджень, психологічної служби, органів громадськості тощо;
- організація науково-методичних структур колегіального управління (науково-методичної ради, кафедр, малих педагогічних рад, творчих команд тощо);
- створення нових форм підготовки педагогічних працівників до інноваційного пошуку;

– забезпечення державно-громадського управління на рівні міжгалузевих взаємозв'язків (через інтеграцію зі структурами інших відомств, установ культури, медицини тощо) [4].

**Висновки.** Отже, в умовах сьогодення особливу роль відіграє інноваційний потенціал суспільства, що потребує людей, здатних системно й конструктивно мислити, приймати адекватні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знання. Для реалізації цього в освітній сфері має панувати творчість, постійний пошук, які є основним середовищем для нових ідей, пошуків, досягнень. Управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі має глибокий соціально-педагогічний зміст, тому що від нього залежить успіх перетворень у системі освіти.

### **Література**

1. Дудар Т.Г. Інноваційний менеджмент : навч. посіб. / Т.Г. Дудар, В.В. Мельниченко. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 256 с.
2. Рудницька І. Інноваційна діяльність як основа творчої самореалізації вчителя І. Рудницька // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 79–83.
3. Сидоренко М. Інноваційна та експериментальна діяльність / М. Сидоренко // Освіта України. – 2007. – 16 березня. – С. 10.
4. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти: Науково-методичний аспект : інформаційно-методичний збірник / Г.О. Сиротенко. – Х. : Основа, 2003. – 96 с.
5. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / [В.В. Григора, О.М. Касянова, О.І. Мармаза та ін.]. – Х. : Веста : Ранок, 2004. – Ч. 1: Абетка менеджера освіти. – 160 с.
6. Чудакова В.П. Технологія експертизи і корекції готовності педагогів до інноваційної діяльності: організаційно-психологічний аспект / В.П. Чудакова // Управління школою. – 2008. – № 26. – С. 18–29.

НІКУЛОЧКІНА О.В.

## **ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ПИСЬМА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У науково-методичній літературі використовуються такі терміни, пов'язані з підготовкою руки дитини до письма й навчання письма: письмо, технічні й графічні навички письма, писання, писемність, письменність, писемне мовлення, писемна мова, графіка, графема, каліграфія тощо.

**Мета статті** – розкрити співвідношення й розмежувати тлумачення означених понять.

З'ясуємо поняття “письмо”.

Згідно зі “Словником-довідником з методики викладання української мови”, письмо – 1. Знакова система фіксації мовлення, яка дає змогу за допомогою графічних знаків передавати інформацію на відстані й закріплювати її в часі. 2. Різновид писемного повідомлення, написаний текст, який надсилається для повідомлення кому-небудь чого-небудь. 3. Вид мовлен-

невої діяльності, що забезпечує вираження думки в письмовій формі [5, с. 170].

М.П. Кочерган дає таке визначення письма: штучно створена система фіксації мовлення, яка дає змогу за допомогою графічних елементів передавати мовленнєву інформацію на відстані й закріплювати її в часі [6, с. 164].

Така система фіксації мовлення потребує формування й розвитку в дітей певних навичок. Більшість науковців (О.К. Грибанова, А.Г. Гришко, Т.І. Дмитренко, Н.І. Зеленко, Л.О. Калмикова, В.І. Коник, В.М. Кухар, Є.Ф. Лукіна, О.Д. Мішина, О.П. Янківська та ін.) виокремлюють три групи навичок письма:

– *технічні* – вміння правильно користуватися письмовим приладдям, координувати рухи руки, додержувати гігієнічних правил;

– *графічні* – вміння правильно зображувати окремі елементи букв, букви, склади, слова (правильний нахил, розмір, положення букв на лінії рядка);

– *орфографічні* – вміння грамотно писати.

За визначенням М.М. Безруких і С.П. Єфимової, *графічна навичка* – дотримання суспільно встановлених норм виконання графічних елементів, які забезпечують легкість і правильність читання письмового тексту, сприяють зручності та швидкості письма й відповідають естетичним вимогам. Процес оволодіння навичкою письма, на їхню думку, має багатокомпонентну, психофізіологічну структуру: включає зоровий і слуховий аналізатор, артикуляцію, формування й збереження зорово-рухового образу, кожного графічного елемента, а також найскладніші механізми координації та регуляції рухів. “Випадання” будь-якої із цих ланок ускладнює формування навички письма [2, с. 164].

У зв’язку з висвітленням особливостей формування графічної навички з’ясуємо тлумачення понять “*графіка*”, “*графема*”, “*каліграфія*”. Звернемося до словників. Графіка – сукупність усіх засобів письма: букви, розділові знаки, абзаци, умовні підкреслення і шрифтові виділення, які сприяють ліпшому засвоєнню мови [5, с. 74].

На думку науковців (С.П. Бевзенко, Н.Я. Грипас, Г.О. Козачук, О.І. Леута, В.В. Лобода, М.Я. Плющ та ін.), *графіка* – це сукупність усіх засобів певної писемності, система відношень між буквами і звуками конкретної мови [11, с. 170]. Українське письмо належить до буквено-звукового типу. Основу графічної системи становлять букви, або літери, які служать для позначення на письмі звуків (фонем; *фонема* – найменша одиниця звукової системи тієї чи іншої мови, за допомогою якої розпізнаються значущі одиниці мови (морфемі і слова). Вони, як правило, встановлюються для мови в цілому, а не для мовлення, де розрізняються звуки [11, с. 43]). Ідеальною вважають таку систему буквено-звукового письма, в якій кожному звуку (фонемі) відповідає окремий знак, тобто коли одна буква позначає тільки один звук.

Мистецтво писати чітким і красивим почерком називають *каліграфією* [12, с. 128]. У зв'язку з цим потребують уточнення поняття “*писання*”, “*писемність*”, “*письменство*”.

*Писання* – найскладніший вид мовленнєвої діяльності; передбачає, крім правописних навичок, такі вміння, як-от: відображення необхідних для певного тексту слів, розподіл предметних ознак у групі речень, виділення предиката висловлювання, організація внутрішніх зв'язків речень у тексті [5, с. 170].

*Писемність* – 1. Сукупність писемних пам'яток якої-небудь епохи. 2. Система графічних знаків, які використовуються для фіксації мовлення на письмі [12, с. 235].

*Письменність* – уміння читати й писати [9, с. 225].

*Письменство* – літературна діяльність [8, с. 225].

Як бачимо з наведених визначень, деякі науковці ототожнюють ці поняття з поняттям “*письмо*”. Жодне визначення не розкриває, що таке чіткий і красивий почерк.

Особливе місце, як засіб спілкування, у системі підготовки дітей старшого дошкільного віку до школи, учнів початкової ланки освіти до подальшого навчання й життя займає *писемне мовлення* – вид мовлення, який не потребує присутності осіб, що беруть участь у спілкуванні. Охоплює: письмо, тобто “шифрування” мовленнєвих сигналів за допомогою комплексу графічних знаків; читання, тобто “дешифрування” графічних знаків, їхніх комплексів і розуміння їхніх значень. Виразність писемного мовлення досягається більш вимогливим добром лексики, синтаксичних конструкцій, членуванням тексту на частини (абзаци, параграфи), а іноді й виділенням слів, словосполучень і речень, підкресленнями, іншим шрифтом тощо [5, с. 147].

Писемна форма мовлення – мовлення, зафіксоване на письмі [12, с. 467].

За О.Я. Гойхманом, *писемне мовлення* – самостійна цілісна цілеспрямована мовленнєва структура, яка забезпечує спілкування за допомогою письмового тексту [4, с. 95].

Ш.А. Амонашвілі виокремлює такі *специфічні особливості писемного мовлення*: віддаленість мотивів, високий рівень абстракції, вольове, свідоме, інтелектуальне ставлення до нього. Науковець відзначає, що ці особливості на початок шкільного навчання знаходяться ще поза межею зони найближчого розвитку [1, с. 311].

Доволі часто зустрічається поняття *писемна мова*. Порівняємо низку визначень.

Мова писемна – вербальне (словесне) спілкування за допомогою письмових текстів; може бути відстроченим і безпосереднім; відрізняється від усного мовлення не тільки тим, що використовується графіка, але й у граматичному (передусім синтаксичному) та стилістичному відношенні [7, с. 287].

Писемна мова – особлива форма спілкування між людьми за допомогою графічних знаків [8, с. 3].

Писемна мова – мова, зафіксована на папері чи іншій поверхні за допомогою усталеної системи графічних знаків, розташованих у певній лінійній послідовності і співвіднесених з одиницями реального, звучного мовлення; одна з двох форм реального існування мови як засобу комунікації [14, с. 439].

На нашу думку, наведені визначення писемної мови як форми спілкування не виправдано використані у значенні “писемне мовлення”.

Достатньо розповсюдженим є ототожнення понять “мова” і “мовлення”. З’ясуємо тлумачення більш докладно.

*Мова* – об’єктивно існуючий засіб спілкування між людьми, об’єкт наукових досліджень, навчальна дисципліна (коли йдеться про конкретну мову – українську, російську, англійську тощо) виявляється в сукупності довільно відтворених загальноприйнятих у межах даного суспільства звукових знаків для об’єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил їх комбінування у процесі вираження думок [10, с. 768].

*Мовлення* – індивідуальне використання мови окремим мовцем, “спілкування людей між собою за допомогою мови; мовна діяльність окремого члена суспільства” [10, с. 770]. Отже, доцільно говорити про функціонування будь-якої мови у *двох формах*: усній і писемній, – і виправданим, на нашу думку, буде використання термінів *усна форма мови, писемна форма мови*.

*Усна форма* літературної мови розрахована на безпосереднє спілкування, кількість учасників якого, як правило, обмежена. Порозумінню сприяє не тільки висловлена за допомогою звукового потоку мовлення думка, а й інтонація мовця, його міміка, обставини, за яких відбувається спілкування і які однаково доступні й сприймаються і мовцем, і слухачами, можливість одразу поставити запитання з метою з’ясування, одержання додаткової інформації. Слід зазначити, що усна форма літературної мови характеризується широким використанням діалогічного мовлення, в якому переважають прості неповні речення. Залежно від умов і мети спілкування усна форма літературної мови передбачає також уживання речень інших структурних типів, у тому числі й складних.

*Писемна форма* української літературної мови розрахована на спілкування між людьми, віддаленими у просторі й часі. Ця обставина зумовлює досить ретельний добір слів, які б найточніше називали поняття, про які йдеться, потребу логічно й повно висловлювати думки, через що у писемному мовленні переважають складні речення [15, с. 14].

Кожна форма української літературної мови має різні *сфери функціонування*: усна форма вживається в щоденному спілкуванні людей, безпосередньо пов’язаних між собою, в публічних виступах; писемна форма української літературної мови обслуговує потреби науки, художньої літератури, освіти, державних установ, господарських та громадських організацій [15, с. 14].

Висвітлення проблеми функціонування двох форм мови передбачає диференціацію понять “писемний”, “письмовий”, “письменний”. Визначимо означені дефініції.

Згідно з тлумачним словником сучасної української мови:

– *писемний* – 1. Виражений за допомогою графічних знаків; написаний. 2. Призначений для писання, який служить для письма. 3. Властивий пам’яткам писемності; книжний (переважно про мову);

– *письмовий* – 1. Виражений графічними знаками; написаний // Записаний на підтвердження знань з певної галузі. 2. Який служить або вживається для писання [3, с. 759].

Згідно зі “Словником труднощів української мови”:

– *писемний* – 1. Написаний; виражений за допомогою графічних знаків. 2. Книжний, властивий пам’яткам писемності. *Письмовий* – 1. Написаний (переважно в діловому і науковому мовленні). 2. Призначений для письмової роботи;

– *письменний* – який уміє читати і писати [9, с. 225].

Як бачимо з наведених прикладів, прикметники “*писемний*”, “*письмовий*”, “*письменний*” розрізняються за значенням, тому доцільним, на нашу думку, буде використання таких словосполучень: *писемна пам’ятка, письмова робота, писемні джерела, письмовий стіл, писемна форма мови, письмове приладдя, письменна людина*.

Проблема процесу навчання письма дітей молодшого шкільного віку знайшла своє відбиття і в працях М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.М. Светловської та ін. Вони виокремлюють два етапи навчання письма, кожен з яких має свій зміст і способи освоєння. Перший етап – навчання первісного письма – каліграфії та графіки. Другий етап – навчання орфографії. Висновки науковців такі, що навчання каліграфії пов’язане з проблемами техніки, естетики письма. Навчання графіки й орфографії – це формування вміння правильно (відповідно до прийнятих норм) позначати звуки буквами. Таким способом графіка вирішує питання передачі буквами фонем у сильних позиціях, а орфографія регулює вибір букв для фонем у слабких позиціях [13, с. 103].

**Висновки.** Дослідження понять “письмо”, “технічні й графічні навички письма”, “писання”, “писемність”, “письменність”, “писемне мовлення”, “писемна мова”, “графіка”, “графема” засвідчує неоднозначність їх трактування вітчизняними й зарубіжними науковцями. Потребують уточнення поняття “каліграфія”, “почерк”.

### Література

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.

2. Безруких М.М. Ребёнок идёт в школу : Знаете ли вы своего ученика? : пособ. для студ. пединститутгов, учащихся педучилищ и колледжей и родителей / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М. : Академия, 1996. – 240 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : Перун, 2002. – 759 с.
4. Гойхман О.Я. Речевая коммунікація : учебник / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М. : Инфра-М, 2011. – 272 с.
5. Захлюпана Н.М. Словник-довідник з методики викладання української мови / Н.М. Захлюпана, І.М. Кочан. – Л. : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. – 170 с.
6. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства : підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. / М.П. Кочерган. – К. : Академія, 2001. – 164 с.
7. Понятійно-термінологічний словарь логопеда / [под ред. В.И. Селиверстова]. – М. : ВЛАДОСС, 1997. – 287 с.
8. Синиця І.О. Психологія писемної мови учнів 5–8 класів / І.О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1965. – 320 с.
9. Словник труднощів української мови / [Д.Г. Гринчишин, А.О. Капелюшний, О.М. Пазяк та ін. ; за ред. С.Я. Єрмоленко]. – К. : Рад. школа, 1989. – 336 с.
10. Словник української мови : в 11 т. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 4. – С. 768–770.
11. Сучасна українська літературна мова : підручник / [М.Я. Плющ, С.П. Бевзенко, Н.Я. Грипас та ін. ; за ред. М.Я. Плющ]. – 4-те вид., стереотип. – К. : Вища школа, 2003. – 430 с.
12. Розенталь Д.Э. Справ очник лингвистических терминов : пособие для учителя / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1972. – 250 с.
13. Русский язык в начальных классах : Теория и практика обучения : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. по спец. “Педагогика и методика нач. обучения” / [М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др. ; под ред. М.С. Соловейчик]. – 3-е изд. – М. : Академия, 1997. – 383 с.
14. Українська мова : енциклопедія / [ред. В.М. Русанівський, О.О. Тараненко (співголови), М.П. Зяблюк та ін.]. – К. : Укр. енциклопедія, 2000. – 439 с.
15. Шкурятяна Н.Г. Сучасна українська літературна мова : навч. посіб. / Н.Г. Шкурятяна, С.В. Шевчук. – К. : Літера, 2000. – 384 с.



# ВИЩА ШКОЛА

БЕРЕКА В.Є.

## МОДУЛЬНИЙ ПРИНЦИП ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Зміни, що відбуваються останнім часом у вищій школі України, вимагають сучасних фахівців, які не тільки володіють професійними знаннями, вміннями та навичками, а й здатні застосувати їх у повсякденній практичній діяльності, у складних (нетипових) ситуаціях. Це передбачає в стінах навчального закладу формування всебічно розвиненої особистості, яка здатна постійно вдосконалювати свої професійні здібності, розвивати їх для успішної роботи в межах посади.

Сформувати такого фахівця можна за умови використання нових технологій навчання, зокрема, модульної технології, яка сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студента.

Питання модульної організації навчальної діяльності студентів достатньо повно висвітлено в працях А. Алексюка, Я. Болюбаша, В. Голованової, В. Бондаря, І. Мороза, Н. Ничкало Л. Романишиної, П. Сікорського, С. Сисоєвої та ін.

Однак недостатньо розробленою залишається проблема модульної організації позааудиторної навчальної діяльності студентів.

**Мета статті** – розкрити аспекти модульного принципу організації позааудиторної навчальної діяльності студентів з точки зору забезпечення покращення ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Модульне навчання передбачає структурування навчального матеріалу, змісту навчання та організацію роботи студентів з повними, логічно завершеними діяльнісними блоками (модулями). Модуль, як правило, збігається з темою навчального процесу, проте, на відміну від теми, у модулі всі елементи мають свою оцінку: відвідування занять, виконання завдань, навчально-пізнавальна діяльність, початковий, проміжний та підсумковий рівень знань, робота з додатковими джерелами інформації [6]. У модулі чітко визначені цілі навчання, завдання та рівні засвоєння навчального матеріалу, зазначені дидактичні засоби й засоби діагностики. За умови модульного навчання послідовність вивчення навчального матеріалу, рівень та контроль якості його засвоєння піддається програмуванню [16]. Дуже важливим є забезпечення курсантів змістовим методичним матеріалом, а також доступом до локальних інформаційно-пошукових мереж ВНЗ. Тут у нагоді стануть розроблені викладачами електронні підручники, посібники та відеофільми [4].

Аналізуючи результати наукових досліджень з питань запровадження модульно-рейтингової технології навчання, спираючись на нормативну базу щодо її запровадження до навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів України [10], можна зробити загальні висновки щодо переваг модульної технології навчання над традиційною, зокрема:

- навчання в модулях, де містяться мета, алгоритм дій, інформаційний блок, навчально-матеріальне забезпечення та засоби самоконтролю, демократизує й лібералізує процес навчання, підвищує його якість;
- систематизація роботи студента в позааудиторний час розвиває їх активне творче мислення, що надзвичайно важливо під час відпрацювання та прийняття рішення в повсякденних ситуаціях педагогічної діяльності;
- перенесення акценту в організації навчального процесу з аудиторних занять на самостійну роботу якісно формує навички самостійної навчальної діяльності, підвищує відповідальність студента за результати своєї праці;
- форми відносин викладача й студента стають рівноправними, “суб’єкт-суб’єктними”;
- застосування рейтингової оцінки диференціює навчальний процес, підвищує його змагальність, дає змогу кожному студенту розкрити свої особистісні здібності.

Перехід до модульної системи навчання потребує перегляду кваліфікаційних вимог до викладачів, освітньо-кваліфікаційного рівня випускників та термінів навчання. Враховуючи, що замовники на підготовку фахівців не зацікавлені в збільшенні термінів навчання, перед ВНЗ постає завдання перебудови змісту та форм навчання з метою забезпечення якості освіти на рівні європейських вимог при збереженні належного рівня фахово-спеціальної підготовки. За чотири роки надати необхідну базову підготовку та підготувати фахівця, здатного професійно виконувати оперативно-службові обов’язки, – завдання складне й пов’язане з дефіцитом часу.

Модульна система навчання, як найбільш прогресивна на сьогодні, висуває вимоги, за якими студент “...повинен свідомо бути відповідальним за кількість, продуктивність і якість своєї праці, а отже, і повною мірою бути співучасником організації навчального процесу за принципом “суб’єкт – суб’єкт”. У будь-якому разі для забезпечення якості освіти в навчальному закладі, який ставить собі це за мету, має бути сформовано систему інтелектуального виховання [5].

Беручи до уваги дослідження науковців (А. Алексюк [1], Л. Романишина [15], П. Сікорський [17]) щодо побудови навчальних модулів, що пов’язані між собою за спільною ознакою, містять завдання, спрямовані на розвиток умінь самостійної навчальної діяльності, в організації позааудиторного навчального часу студентів нами було запроваджено модульний підхід. Усю позааудиторну навчальну діяльність студентів ми структурували на три модулі. Кожний модуль містив компоненти, які складали його зміст та розкривали поетапний механізм виконання навчальних завдань студентом у позааудиторний час.

Перший організаційний модуль складався з комплексу заходів організаційного плану, спрямований на забезпечення належних умов навчальної діяльності студента в позааудиторний час. Він був організований за трьома рівнями: рівень навчального закладу; рівень факультету; рівень навчальної групи.

На рівні навчального закладу в повсякденній діяльності були передбачені такі заходи:

- відображення модульної технології навчання та організації позааудиторної навчальної діяльності в положеннях про вищий навчальний заклад та його структурні підрозділи;
- проведення оперативних нарад керівництва вищого навчального закладу щодо стану успішності навчання та відвідування занять студентами;
- проведення методичних семінарів щодо модульної технології навчання з науково-педагогічними працівниками й кураторами в системі професійної підготовки;
- вивчення досвіду використання модульної технології навчання та позааудиторної навчальної діяльності студентів у ВПНЗ під час роботи школи педагогічної майстерності;
- запровадження мотиваційних чинників в організації позааудиторної навчальної діяльності студентів (фотографії на дошці пошани, відрядження науковців до інших навчальних закладів з метою обміну досвідом, інші заходи);
- організація роботи комп'ютерних класів під час позааудиторного навчального часу;
- організація позапланової роботи бібліотек у неробочий час.

На рівні факультету було заплановано проведення:

- службових нарад керівництва факультету щодо стану з відпрацюванням незадовільних оцінок та пропущених занять;
- навчально-методичних зборів з кураторами щодо організації позааудиторної навчальної діяльності студентів, академічних груп факультету щодо підсумків навчальної діяльності за семестр, визначенням місць з навчання серед академічних груп:
  - інструктивно-методичних занять з кураторами щодо організації навчання студентів за модульною технологією в позааудиторний час з дисциплін спеціальної та профільної підготовки;
  - самостійної підготовки у вихідні дні зі студентами, які мали проблеми з відпрацюванням незадовільних оцінок та пропущених занять.

Другий змістовий модуль включав у себе навчальний, методичний та комунікативний компоненти.

Навчальний компонент визначав порядок самостійної навчальної діяльності студента в позааудиторний час:

- планування підготовки до занять на день та навчальний тиждень;
- використання у своїй самостійній навчальній роботі від одного до чотирьох дидактичних ресурсів: конспект або підручник (посібник); консультація на кафедрі; бібліотечні ресурси; сучасні інформаційні технології;

- за необхідністю планування роботи з відпрацювання пропущеного навчального матеріалу та отриманих незадовільних оцінок;
- планування роботи з підготовки до складання підсумкових (модульних) контролів, заліково-екзаменаційної сесії.

Методичний компонент розкривав методику самостійної навчальної діяльності студента в позааудиторний навчальний час, яка мала за мету навчити:

- поопераційного виконання навчальних дій з поетапного засвоєння навчального матеріалу, вибору цих дій під час роботи;
- самостійного формування навичок розумової діяльності, користування засобами самодіагностики визначення рівня знань;
- умілого використання наявних дидактичних засобів, вміння самостійно аналізувати інформацію та робити висновки;
- своєчасного відпрацювання пропущених занять та незадовільних оцінок, формуванню відповідальності за результати своєї навчальної праці;
- основ організації науково-дослідної та пошукової роботи тощо.

За А. Маклаковим [14, с. 156], комунікативна якість особистості є важливою характеристикою, яка визначає процес адаптації до умов професійної діяльності. Студент навчального закладу практично завжди знаходиться в колективі та в оточенні засобів інформації, успішність його діяльності пов'язана з умінням налагодити з ними взаємодію. Комунікативний компонент модульної організації позааудиторного часу студентів здійснювався через:

- навчальну взаємодію в ланцюгах: “викладач – студент”; “куратор – студент”; “куратор – викладач”; “студент – студент”;
- інформаційну взаємодію шляхом отримання студентами навчальної інформації через бібліотечні ресурси та інтернет-мережу;
- самопрезентацій, наукових доповідей та публічних виступів студентів перед аудиторією під час засідань наукових гуртків, роботи наукових семінарів та конференцій.

Третій контрольний модуль був закладений в алгоритмі роботи куратора під час організації позааудиторного навчального часу. Перший компонент цього модуля полягав у тому, що куратор під час позааудиторної навчальної діяльності студентів здійснював контроль за її організацією: початок та закінчення самостійної підготовки; присутність студентів під час її проведення; порядок отримання навчально-методичної літератури, інші контрольні заходи.

Другий компонент передбачав здійснення куратором, старостою групи контролю за використанням студентами позааудиторного навчального часу за призначенням. Куратори в зазначеному аспекті перевіряли:

- розподіл виділеного позааудиторного навчального часу на підготовку до конкретних навчальних дисциплін;
- порядок відвідування студентами кафедр, бібліотек та комп'ютерних класів;

- відпрацювання студентами пропущених занять і незадовільних оцінок;

- залучення студентів до науково-дослідної та пошукової роботи. Куратори намагалися організувати позааудиторний час студентів таким чином, щоб кожному навчальному завданню відповідали раціональні форми його організації.

За умови модульної технології в навчальних модулях розкриваються засоби контролю та самодіагностики. Контрольний модуль, який зазначав порядок контролю за результатами навчальної праці студентів, легко було здійснити на практиці. Він складався з перевірок:

- виконання навчальних завдань та готовності студентів до занять на наступний день і тиждень;

- виправлення незадовільних оцінок у студентів;

- відпрацювання студентами пропущених занять, інших навчальних завдань.

В окремих випадках, у разі неготовності до занять куратор переносив терміни виконання навчальних завдань студентів в інші часові інтервали позааудиторного часу: особистий час, виконання виховних та організаційних заходів.

Досвід використання модульної технології засвідчив, що самостійна навчальна діяльність студентів ВПНЗ набула ознак систематичності та послідовності. Студент розуміє, яке саме значення в його навчально-пізнавальній діяльності відіграє самостійна робота над навчальним матеріалом.

Це збігається з головною метою модульної технології навчання, яка створена на засадах Болонського процесу: навчити студента вчитися. Модульна технологія передбачає освоєння студентами навчальних модулів з предметів навчання та запровадження системи рейтингового оцінювання. П. Сікорський акцентує, що рейтингова система оцінювання спрямована на стимулювання навчальної праці, її систематизацію [17]. За модульною технологією навчання “...студент самостійно вчиться плануванню своєї навчально-пізнавальної діяльності, її організації, а також здійснює самоконтроль та самооцінку досягнутих результатів. Це надає йому можливість усвідомити себе в навчальному процесі, самому визначити рівень засвоєння знань та видів діяльності, побачити існуючі проблеми” [7, с. 25].

Цьому сприяло проведення рейтингового контролю, що обліковував усі результати навчальної праці студента: активність під час навчальних занять, використання різноманітних форм навчальної діяльності в позааудиторний час, науково-дослідна робота, участь у наукових семінарах (конференціях), інших заходах. Рейтингова оцінка знань, умінь та навичок найбільш повно характеризувала якість підготовки студентів з обраної спеціальності. Оцінці в балах підлягало кожне завдання, встановлювався його рейтинг та терміни виконання, таким чином, здійснювались контроль і оцінка якості знань та вмінь з урахуванням систематичної роботи студента [3].

Підсумовуючи дослідження з реалізації модульної технології навчання та запровадження рейтингової оцінки визначення рівня знань і вмінь студентів у вищій школі (Л. Алексюк [1], Л. Романишина [15], П. Сікорський [17]), ми визначаємо рейтинг як комплексний кількісний та якісний показник, що враховує результати навчально-пізнавальної діяльності студента в усіх видах аудиторних занять та його самостійної навчальної роботи в позааудиторний час протягом визначеного навчального періоду (місяць, семестр, навчальний рік).

Модульна система навчання пропонує інший підхід у відпрацюванні заборгованостей. Наприкінці вивчення кожного модуля студенти склали модульний контроль, у разі неуспішного результату студент не міг приступити до вивчення наступного навчального матеріалу. Система складання модульних контролів спонукала студентів вчасно виконувати всі контрольні завдання кожного модуля. Це вимагало нових підходів до організації самостійної роботи зі студентами, індивідуальної роботи викладача з кожним студентом, забезпечення навчально-методичними матеріалами. “відкритості” та “прозорості” організації навчального процесу. У зв’язку із цим підвищується актуальність проблеми своєчасного відпрацювання пропущеного матеріалу.

Студент через систему індивідуальних завдань під керівництвом куратора за допомогою викладача вчився самостійно вирішувати навчальні завдання, відпрацьовувати алгоритм дій, що спонукало його до відповідального ставлення до навчання, а в подальшій педагогічній діяльності буде допомагати йому правильно приймати педагогічні рішення. Вирішуючи індивідуальні творчі завдання, він також вчився раціонально використовувати навчальний час, відведений на самостійну роботу. Підвищувалися відповідальність студентів за результати навчання, мотивація навчання, відбувся розвиток його особистісних здібностей.

Спрямованість останніх керівних документів Міністерства освіти і науки [10–13] на індивідуально орієнтовану організацію навчального процесу відкриває перед ВПНЗ перспективу встановлення та розвитку власних підходів до стимулювання систематичної роботи студентів протягом усього періоду навчання, формування в них навичок самостійної роботи.

Вибірка з комп’ютерної бази даних обліку успішності та відвідування занять виявила незадовільну динаміку відпрацювання студентами протягом певного навчального періоду пропущених занять:

- на першому курсі з 9 студентів, які відпрацьовували пропущені заняття в семестрі, лише 3 студенти до початку вивчення нової теми своєчасно відпрацьовували пропущений матеріал;
- на другому курсі з 11 студентів, які відпрацьовували пропуски, 2 студенти вклалися у відведені терміни;
- на третьому курсі із 4 студентів, які відпрацьовували пропуски, тільки 2 студенти своєчасно склали заборгованості.

На другому курсі часова відстань між пропуском та його відпрацюванням у окремих студентів становила 5–6 тижнів, на третьому курсі –

4 тижні. Така картина з відпрацюванням пропущених занять характерна майже для всіх навчальних дисциплін профільної підготовки студентів.

Фактичне відпрацювання пропущених занять у ВПНЗ відбувалося таким чином: студенти відпрацьовували пропущені теми несвоєчасно, не до початку вивчення нового навчального матеріалу, а вже після подачі нових тем навчальної програми, із запізненням на одне – два заняття.

Як наслідок, в окремих студентів не закріплювалася логічна послідовність та втрачалася взаємопов'язаність елементів навчального матеріалу, у навчальному процесі не досягалася мета та не виконувалися завдання дисципліни, студенти мали труднощі в навчанні, не виявляли інтерес до навчальної діяльності.

Аналізуючи ситуацію з фактичним відпрацюванням пропущеного та незасвоєного матеріалу студентами, ми запропонували такий механізм для ВПНЗ, який би максимально унеможлиблював затягування з відпрацюванням.

Задля цього куратори, які безпосередньо планували позааудиторний час студентів, активно втручалися в цей процес.

Вирішення завдань та досягнення позитивних результатів стало можливим за рахунок реалізації ресурсу позааудиторного часу. Адже під час позааудиторного часу студент вчився планувати свою навчальну діяльність, раціонально використовувати його для відпрацювання пропущеного навчального матеріалу, формування професійних здібностей.

За аудиторними годинами, що фіксуються в журналах обліку навчальних занять, можна відстежити відвідування та відпрацювання пропущених занять студентами. Години самостійної підготовки не відображаються в розкладах та журналах обліку занять, за винятком індивідуальної роботи під керівництвом викладача. Відповідно, не можна проаналізувати стан справ із засвоєнням тем, що відводяться на самостійну підготовку, або з участю студентів у самостійній підготовці.

З метою обліку всіх годин, які відводяться на навчальну дисципліну, в навчальних групах Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії були заведені журнали обліку самостійної роботи курсанта, де фіксувалися години самостійної роботи з навчальних дисциплін. Досвід запровадження таких журналів показав, що всі аудиторні і позааудиторні години з навчальної дисципліни, що передбачені навчальним планом, відображаються в звітних документах і показують виконання навчального плану. Відповідальність за ведення журналів несли старости груп, як безпосередні організатори навчальної позааудиторної роботи студентів.

Практика доводить, що пропуски студентами лекцій (з поважних причин) можна не обліковувати, оскільки студент самостійно може відтворити лекцію за допомогою конспекту іншого студента, знайти необхідний навчальний матеріал у посібниках, підручниках, бібліотеці, електронних джерелах та опрацювати його в позааудиторний час. За умови поширення індивідуалізації навчання в навчально-виховному процесі, посилення відповідальності студента за своє учіння, це сприятиме встановленню робо-

чих відносин між викладачем і студентом, розгляданню студента як рівноправного учасника педагогічного процесу [2].

У вищій школі встановлена класифікація видів занять (лекція, семінар, практичне заняття), що закріплено в “Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” [8].

Під час семінарських та практичних занять визначається поточний рівень засвоєння студентами навчального матеріалу, відбувається демонстрація студентами отриманих знань шляхом суджень, доповідей, дискусій, виконання практичних дій, рішення типових професійних завдань.

За умови відсутності студента на семінарі, практичному занятті або його неготовності, викладач робив певний висновок, що студент не засвоїв пройдений матеріал і переходить до вивчення наступного йому зарано. Куратор налагоджував роботу з ведення обліку пропущених занять та їх відпрацювання, працював у тісній взаємодії з викладачем. Встановлення контролю за відпрацюванням пропущених занять надало певні результати в навчальній діяльності, привчило студентів до виконавської дисципліни та планування позааудиторного часу. З часом на старших курсах від такого контролю, за умови своєчасного відпрацювання студентами пропусків, куратори відмовлялись.

Володіючи інформацією щодо пропущених занять з дисципліни, характеру пропусків, куратор контролював рівномірність службового навантаження студентів, організував роботу зі студентами, які тривалий період перебували на лікуванні, були звільнені від занять тощо.

У випадку тривалої відсутності, кількісним еквівалентом якої умовно встановимо пропуск восьми та більше семінарських (практичних) занять з однієї дисципліни, студент під керівництвом складав та погоджував з викладачем індивідуальний графік відпрацювання пропущених тем. В організації навчального процесу ВПНЗ є рекомендації щодо формування модуля, кратного цілому кредиту або його половині, виходячи із цього, стандартний модуль з навчальної дисципліни становив 18–36 аудиторних годин занять [8, с. 9]. Виходячи з досвіду організації навчального процесу, за умови невідвідування підряд шести аудиторних годин, студент зазнавав складнощі в опрацюванні навчального модуля.

Контроль за виконанням індивідуальних графіків здійснював проректор з навчальної роботи. Створення кожному студенту найбільш сприятливих умов для оволодіння програмним матеріалом – одна зі сторін реалізації принципу індивідуального навчання і є пріоритетним службовим завданням куратора.

Запроваджена схема відпрацювання пропущених занять була випробувана на практиці і показала, що:

1. Реалізація послідовності вивчення навчальних тем (модулів) сприяла засвоєнню робочої навчальної програми з дисципліни на якісному рівні.
2. Студенти не зазнавали певних складнощів при засвоєнні навчального матеріалу, в них формувався інтерес до навчальної діяльності.



3. У позааудиторний час студенти привчалися до планування самостійної навчальної діяльності, у них підвищилися відповідальність за її результати, формувалися навички самоорганізації та самоконтролю.

4. Підвищилися показники навчального процесу: загальна успішність, якість навчання та середній бал з навчальних дисциплін.

За умови модульної технології навчання використання тільки аудиторного часу стає недостатнім, оскільки ця система передбачає перенесення акценту в навчальному процесі на самостійне оволодіння студентами системою знань, що відбувається, як правило, в час, вільний від занять. Ресурси цього часу були спрямовані на формування власної навчальної діяльності студентів, що призвело до розкриття їхнього потенціалу, розвитку самоорганізації. У свою чергу, рівень самостійної навчальної діяльності студентів підвищив результати навчання. Процес став керованим з боку викладацького складу, керівництва навчального закладу.

**Висновки.** Модульне навчання – провідна форма навчальної діяльності студентів, спрямована на підвищення освітніх результатів. Його використання під час самостійної роботи дає змогу: демократизувати та лібералізувати процес навчання, підвищити його якість; розвивати активне творче мислення студентів; формувати навички самостійної навчальної діяльності; зробити рівноправними відносини викладача і студента; застосувати рейтингову оцінку навчального процесу; підвищити його змагальність; забезпечити студенту розкриття своїх особистісних здібностей.

Усю позааудиторну навчальну діяльність студентів структуровано на три модулі (організаційний, змістовий, контрольний). Перший складається з комплексу заходів організаційного плану, спрямований на забезпечення належних умов навчальної діяльності студента в позааудиторний час. Другий – включає в себе навчальний, методичний та комунікативний компоненти. Третій – передбачає роботу куратора під час організації позааудиторного навчального часу, а також засоби самоконтролю та самодіагностики з боку студента.

Вирішення завдань та досягнення позитивних результатів стало можливим за рахунок реалізації ресурсу позааудиторного часу. Адже під час позааудиторного часу студент вчився планувати свою навчальну діяльність, раціонально використовувати його для відпрацювання пропущеного навчального матеріалу, формування професійних здібностей.

### **Література**

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1999. – 557 с.

2. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слух. закладів підвищ. квал. вищої освіти / Я.Я. Болюбаш. – К. : КОМПАС, 1997. – 64 с.

3. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. ; за ред. В.Г. Кременя]. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2004. – 384 с.

4. Голованова В.М. Модульне навчання як засіб формування навчочок самоосвіти студентів / В.М. Голованова // Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у ВНЗ : Всеукр. наук.-теор. конф. (12 травня 2006 р.) : тези допов. – Хмельницький : Нац. академ. держ. прикор. служби України ім. Б. Хмельницького, 2006. – С. 6–7.

5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : матеріали до першої лекції / [уклад. : М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков ; відпов. ред. М.Ф. Степко]. – К., 2004. – 24 с.

6. Мороз І.В. Кредитно-модульна система в організації навчального процесу : довідник для студентів / І.В. Мороз ; М-во освіти і науки України. – К. : Освіта України, 2005. – 90 с.

7. Образцов П.И. Дидактика высшей школы : учеб. пособ. / П.И. Образцов, В.М. Косухин. – Орел : Академия спецсвязи России, 2004. – 317 с.

8. Положення про організацію навчального процесу в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії / [уклад. В.Є. Берека, І.М. Шоробура]. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – 52 с.

9. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : затв. Наказом М-ва освіти України 02.06.1993 р. № 61 : зб. норм. актів та метод. реком. з питань організації, планування та проведення навчально-виховного процесу в навч. педагогічних закладах / [уклад. Я.Я. Болюбаш та ін.]. – К., 1999.

10. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : Наказ М-ва освіти і науки України від 30.12.2005 р. № 774 // Вища освіта в Україні : норм. зб. : у 2 т. / [за заг. ред. М.Ф. Степка, Л.М. Горбунової]. – К. : Форум, 2007. – Т. 1. – С. 314–317.

11. Програма проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах : Наказ М-ва освіти і науки України від 23.01.2004 р. № 48 // Вища освіта в Україні : норм. зб. : у 2 т. / [за заг. ред. М.Ф. Степка, Л.М. Горбунової]. – К. : Форум, 2007. – Т. 1. – С. 214–230.

12. Про запровадження у вищих навчальних закладах навчальної дисципліни “Вища освіта і Болонський процес” : Наказ М-ва освіти і науки України від 21.05.2004 р. № 414 // Вища освіта в Україні : норм. зб. : у 2 т. / [за заг. ред. М.Ф. Степка, Л.М. Горбунової]. – К. : Форум, 2007. – Т. 1. – С. 213.

13. Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : Наказ М-ва освіти і науки України від 20.10.2004 р. № 812 // Вища освіта в Україні : норм. зб. : у 2 т. / [за заг. ред. М.Ф. Степка, Л.М. Горбунової]. – К. : Форум, 2007. – Т. 1. – С. 214–313.

14. Психология и педагогика : учебник / [под ред. А.Г. Маклакова]. – СПб. : Питер, 5005. – 464 с.

15. Романишина Л.М. Модульно-рейтингова технологія викладання у вищих навчальних закладах / Людмила Михайлівна Романишина. – Тернопіль : ТДПУ, 2000. – 48 с.

16.Романишина Л.М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика проф. освіти / Л.М. Романишина. – К., 1998. – 39 с.

17.Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання в ліцеях : навч.-метод. посіб. / П.І. Сікорський. – Л. : Академічний експрес, 1997. – 96 с.

ВІНДЮК А.В.

### **КОНЦЕПЦІЯ КОМПЕТЕНТІСТНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-КУРОРТНОЇ СПРАВИ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ**

Сучасний процес культурно-політичної та економічної трансформації, спричинений інтенсивним поступом глобалізації, а також орієнтація незалежної України на перспективу входження до Європейської співдружності зумовлює потребу радикального оновлення вітчизняної концепції підготовки висококваліфікованих кадрів для індустрії гостинності. Загальнонаціональна стратегія змін у системі вищої освіти передбачає запровадження нової освітньо-кваліфікаційної парадигми, спрямованої на професійну підготовку майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти.

З позиції сьогодення змінилися вимоги до рівня кваліфікаційних знань і вмінь фахівців індустрії гостинності. Так, А.В. Апухтін та Г.Д. Нубарян вважають, що проблема підготовки персоналу підприємств розміщення є одним зі складних факторів якості обслуговування. Складність проблеми зумовлена необхідністю вирішення багатьох масштабних завдань, пов'язаних з формуванням ментальної складової потенційних працівників галузі гостинності [1, с. 68]. Автори підкреслюють, що обслуговування на підприємствах розміщення повинні відповідати загальноприйнятим міжнародним стандартам, що, у свою чергу, залежить від кваліфікації персоналу [1, с. 68].

С.В. Шепелева зазначає, що “на сьогодні в Україні в готельній справі зайнято 0,1% економічно активного населення. Для порівняння: у Великобританії, яка за чисельністю населення майже така сама, як Україна. У цілому ж у світі в туристично-готельному бізнесі зайнято більше ніж 8% працездатного населення, а за прогнозами, найближчим часом можна чекати 9% і більше, тобто 260 млн чоловік. До недавніх пір кадри для готельного і ресторанного бізнесу в Україні готував лише Київський технікум готельного господарства, відкритий у 1979 р., і за часів СРСР єдиний у цій галузі. Власне підготовка фахівців з напрямку “Туризм ” була узаконена Кабміном лише у 2002 р. Потім з’явилися відповідні спеціальності, зокрема “Готельне господарство” і “Ресторанна справа”. І хоча підготовку кад-

рів для сфери туризму й готельного господарства декларують уже 146 вищих навчальних закладів, у цій сфері вистачає як законодавчих, так і освітніх проблем” [6, с. 113]. Усе це ставить серйозні вимоги до підготовки фахівців індустрії гостинності.

*Метою статті* є розгляд концепції компетентісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти.

Як вважають Н.Д. Креденець та А.Г. Лопухін, “педагогічна система вищої професійної освіти, побудована на компетентній основі, повинна включати такі складові структурні елементи (блоки педагогічних значень): визначення на основі аналізу вимог соціального середовища (особливо його виробничої складової) до освіти та усвідомлення стратегічної, головної мети педагогічної діяльності, спрямованої на формування професійної компетентності спеціаліста; визначення головних шляхів та методів реалізації педагогічного проекту, тобто досягнення всіх передбачуваних у ньому цілей; визначення місця й ролі педагога та учня в системі педагогічної діяльності, спрямованої на формування професійної компетентності, тобто вибір дидактичної концепції та методичної технології відносин студента й педагога в ході здійснення педагогічної діяльності; урахування та закладання основ для подальшої неперервної освіти майбутнього спеціаліста, формування та активізація його здібності й потреби в самостійному вдосконаленні та розвитку компетентності, вироблення в студента орієнтованості на самостійну роботу” [2, с. 85–86].

Н.Г. Ничкало на підставі аналізу Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України вважає, що основними принципами розвитку освіти є: “випереджальний характер професійної підготовки; фундаменталізація; інтеграція професійної освіти, науки і виробництва; рівний доступ до здобуття якісної професійної освіти різними категоріями населення; гнучкість і взаємозв’язок процесу професійного навчання з реструктуризацією та подальшим розвитком економіки і зайнятістю населення, розвитком різних форм власності; диверсифікація; регіоналізація професійної освіти; поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки; стандартизація, єдність професійного навчання і виховання; екологізація, варіативність, індивідуалізація і диференціація” [3, с. 422].

Компетенції, якими повинен володіти майбутній фахівець з готельно-курортної справи, подано на рис. 1.

Основними характеристиками професійної компетентності майбутніх фахівців з готельно-курортної справи є: наявність високої загальнолюдської культури, знання й повага до традицій і обрядів українського народу, культурної спадщини людства; володіння сучасними технологіями обслуговування клієнтів, надання високоякісних та сучасних послуг; здатність адаптуватися до зростаючих потоків інформації; розуміння необхідності професійної мобільності до адаптації, здатність оцінювати й обирати оптимальні шляхи та форми самовдосконалення; дотримання здорового режиму праці й відпочинку, розвиток власної стійкості до стресу, підтримка гарного на-

строю, збереження високої трудової активності в екстремальних ситуаціях, здатність вибирати найбільш ефективні інформаційні засоби та канали комунікацій, користування мережею Інтернет, здатність інтегрувати історичний, сучасний, вітчизняний, закордонний досвід роботи індустрії гостинності, здатність вникати в суть явищ і процесів реального світу, свідоме користування наукових знань у професійній і суспільній діяльності.

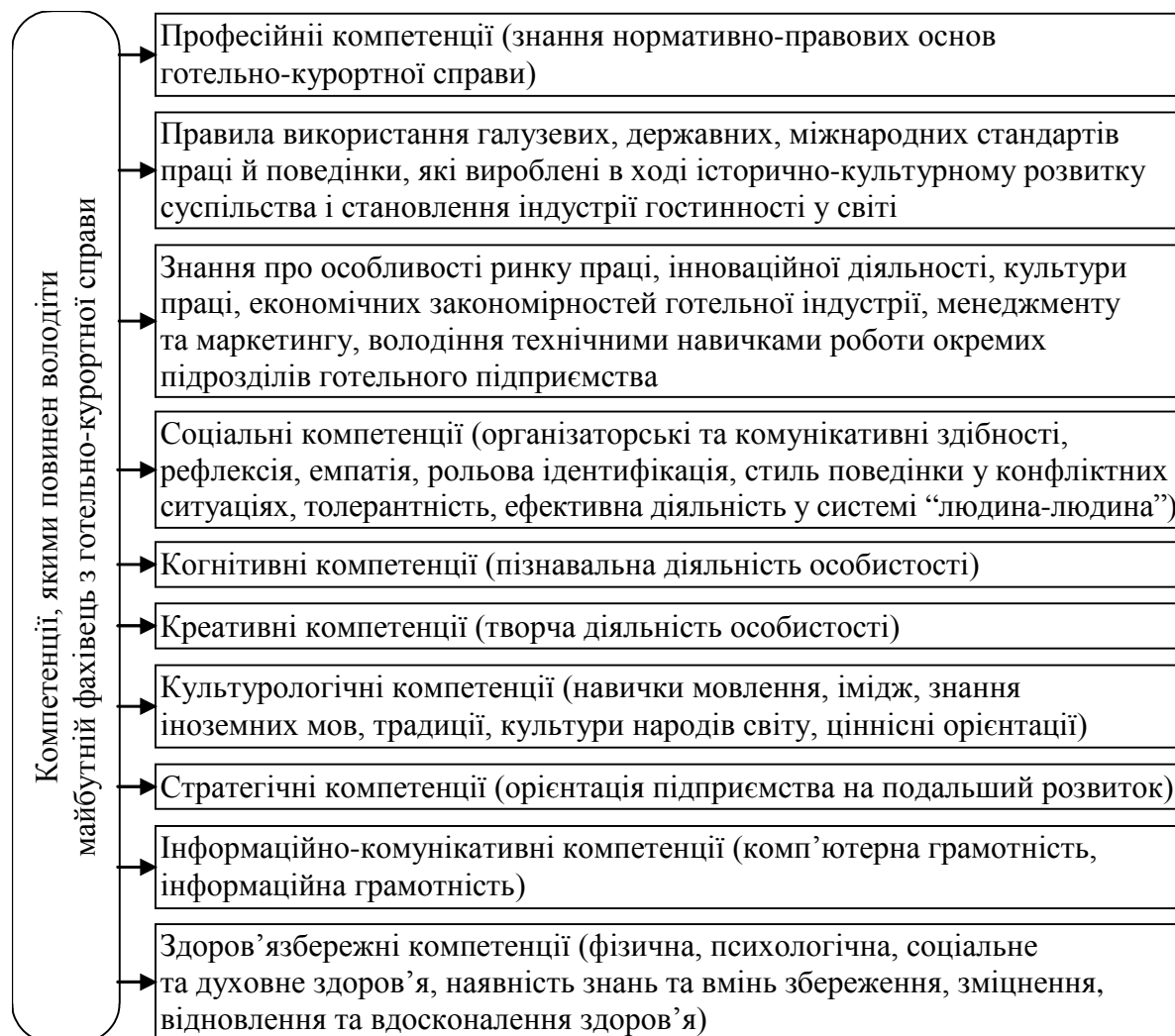


Рис. 1. Професійні компетенції та знання, якими повинен володіти майбутній фахівець з готельно-курортної справи

Формування компетентісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти потребує від викладачів планомірного використання системи педагогічно обґрунтованих інноваційних методів навчання студентів, формування в них стійкої мотивації на оволодіння нових знань, умінь та навичок протягом усієї професійної діяльності; реалізації концепції буде сприяти: організація навчального процесу за інноваційними проблемно-модульними програмами; гармонізація системи особистісної готовності студентів за допомогою спеціальних психолого-педагогічних заходів; оптимізація індивідуального пізнавального процесу.

Постійний професійний розвиток особливості можливий лише за умови неперервності освіти, особливостями якої є: різноманіття та гнучкість використовуваних засобів, способів і організаційних форм, гуманізм і демократизація освіти, диференціація освітніх процесів за напрямом і змістом.

Неперервна освіта як педагогічна система – це цілісна сукупність шляхів, засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, соціальної зрілості та професійної компетентності майбутніх фахівців з готельно-курортної в мережі навчальних закладів і в процесі самоосвіти.

На всіх ступенях (коледж, бакалаврат, магістратура) і в усіх підструктурах безперервної освіти необхідно забезпечити розвивальний характер навчання й виховання з опорою на творчу активність особи як необхідну умову її саморозвитку. Ступені вищої освіти майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти подано на рис. 2.

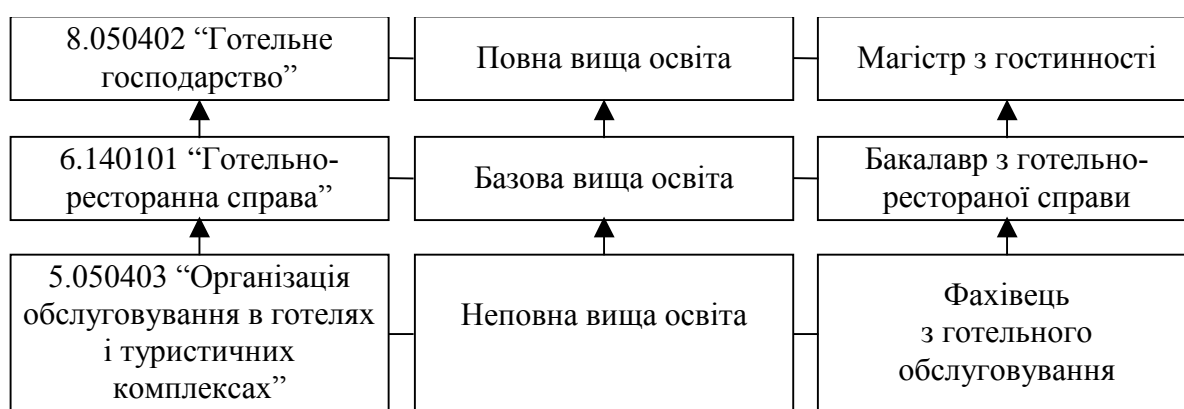


Рис. 2. Ступені вищої освіти майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти

Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою молодшого спеціаліста за напрямом 0504 "Туризм" спеціальності 5.050403 "Організація обслуговування в готелях і туристичних комплексах", молодший спеціаліст здатний виконувати зазначені професійні роботи відповідно до Класифікатора професій ДК-003-95, затвердженого й введеного в дію наказом Держстандарту України від 27.07.1995 р. № 257, за такими назвами робіт: "Фахівець з готельного обслуговування", "Оператор автоматизованого розрахунку в готелі", "Адміністратор готелю (туркомплексу)", "Адміністратор готелю (туркомплексу) черговий" [4, с. 3].

Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою бакалавра галузі знань 1401 "Сфера обслуговування", "фахівці із готельної і ресторанної справи спроможні працювати у структурних підрозділах готельних і туристичних комплексів різних типів (мотелях, кемпінгах, ботелях, флайтелях, флотелях), санаторно-курортних закладах, пансіонатах, будинках відпочинку, профілакторіях, санаторіях, у закладах ресторанного господарства різних типів (ресторанах, барах, кафе тощо). Основні напрями професійної діяльності: інженерно-технічна, виробнича, організаційна. Фахівець із готельної і ресторанної справи за умов набуття відповідного досвіду може

адаптуватися до таких напрямів суміжної професійної діяльності: управлінська, економічна, маркетингова” [11, с. 9].

Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою 8.050402 “Готельне господарство” напряму підготовки “Туризм”, магістр з гостинності здатний виконувати зазначені професійні роботи: “керівники виробничих підрозділів у ресторанах і готелях, керівники інших основних підрозділів, керівники підрозділів у сфері культури, відпочинку і спорту, керівники малих підприємств – готелів і ресторанів без апарата керування, менеджери (управителі) у готелях і інших засобах розміщення, менеджери (управителі) у готельному господарстві, керівники підприємств, установ і організацій, туризмологія, фахівець з гостинності в місцях розміщення (готелю, туркомплекси й ін.), професіонали в області готельної і ресторанної справи, фахівці з готельної справи, професіонали в області санаторно-курортної справи, фахівці із санаторно-курортної справи” [5, с. 3].

При розробці концепції компетентісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти ми спиралися на праці вітчизняних та російських науковців, які виокремлюють такі принципи: гуманізації, системності, цілісності, безперервності та наступності, інтеграції, єдності національного й загальнолюдського, активності, самодіяльності та творчої ініціативи, міждисциплінарних зв’язків, відповідності змісту підготовки, диференціації й індивідуалізації, регіональності, які визначають її структуру та зміст, забезпечують синтез і взаємодію.

Основні положення професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти ґрунтуються на таких визначеннях Ради Європи: політичні та соціальні компетенції, такі як здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти без насильства, підтримання демократичних інститутів; компетенції, пов’язані із життям у полікультурному суспільстві (прийняття несхожості, повага інших та здатність жити в злагоді з людьми інших культур, релігій і мов); компетенції щодо оволодіння усною та письмовою комунікацією з метою запобігання соціальній ізоляції. Оволодіння більше ніж однією мовою; компетенції щодо інформатизації суспільства, оволодіння цими технологіями, розуміння їх використання; здатність навчатися впродовж життя в контексті як особистого професійного, так і соціального життя.

**Висновки.** Компетентісно орієнтована професійна підготовка майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти ґрунтується на принципах організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі (науковості і доступності змісту та мети його засвоєння; діагностичності особистісних характеристик студентів, їх професійних якостей, знань, умінь і навичок; довільного вибору форм самостійної роботи та академічної свободи студента; систематичності навчання та контролю й самоконтролю результатів; відкритості, індивідуалізації та об’єктивності оцінювання навчальної успішності студентів) і специфічних принципів змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-

курортної справи (гуманізації, системності, цілісності, безперервності та наступності, інтеграції, єдності національного та загальнолюдського, активності, самодіяльності й творчої ініціативи, міждисциплінарних зв'язків, відповідності змісту підготовки, диференціації та індивідуалізації, регіональності).

### **Література**

1. Апухтин А.В. Актуальные вопросы підготовки кадров для индустрии гостеприимства / А.В. Апухтин, Г.Д. Нубарян // Высшее образование в России. – 2010. – № 4. – С. 67–74.

2. Креденець Н.Д. Система формування професійної компетентності майбутнього фахівця легкої промисловості / Н.Д. Креденець, А.Г. Лопухін // Педагогічний процес: теорія і практика : збірник наукових праць. – 2009. – № 1. – С. 79–86.

3. Ничкало Н.Г. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України / Н.Г. Ничкало // Енциклопедія освіти / [голов. ред. В.Г. Кремень] ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком, Інтер, 2008. – С. 422–424.

4. Нормативні компоненти галузевого стандарту вищої освіти України з напрямку підготовки 0504 “Туризм”. – К., 2004. – 85 с.

5. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра фахового спрямування 6.050400 “Готельне господарство” // Нормативні компоненти галузевого стандарту вищої освіти України з напрямку підготовки 0504 “Туризм”. – К., 2004. – С. 4–37.

6. Шепелева С.В. Актуальні питання підготовки фахівців готельного господарства / С.В. Шепелява // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 16 (203). – С. 113–117.

ГАРКУША І.В.

### **ДО ПИТАННЯ ПРО КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З РЕКЛАМИ В ПРОЦЕСІ РИТОРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Актуальність проблеми зумовлена тим, що сучасний професіонал у галузі реклами має глибоко усвідомлювати місце й роль риторики в професійній діяльності як засобу її координації, самореалізації, самовизначення та самоствердження. Рекламне красномовство – один з різновидів соціально значущого красномовства, що активно розвивається на Заході й починає розвиватися в незалежній демократичній Україні [3]. Його розуміють як особливу сферу практичної діяльності, продуктом якої є словесний твір – рекламний. Його основні риси – зміст і зовнішнє оформлення (відмінні від нерекламних), функціональні ознаки, місце в загальній сукупності текстів, які створюються даною мовою. Реклама – це особливий “товар”; її зміст не повинен зашкодити покупцям, а має привернути їх увагу, вплинути на їх свідомість, переконати, змусити позитивно відгукнутися на презентований зміст.

Переконані, що для того, щоб майбутній рекламіст став справжнім фахівцем, він повинен мати не лише певне загальнокультурне, освітньо-



професійне підґрунтя, відповідні психофізіологічні риси, а й необхідний рівень риторичної культури, що включає в себе знання, уміння та навички змістовної й культурно-мовної підготовки, деякі інші фахові надбання, необхідні для здійснення рекламної діяльності. Це вимагає залучення сучасної риторичної науки, яка сприяє розвитку культури мислення (ерудиції, оперативності, відкритості, самостійності, самокритичності), культури мовлення (відповідності мовлення нормам літературної мови, ясності, стислості, доцільності, правильності дикції та інтонації), культури поведінки (ввічливості, тактовності, поваги до співрозмовників тощо).

Реклама як маніпулятивний дискурс, соціально-психологічний феномен, змагальна комунікація, явище культури тощо цікавить багатьох учених (Р. Барт, С. Горін, Т. Ковалевська, Є. Корнілова, Є. Медведєва, Н. Непийвода, І. Черепанова та ін.). Проблема підготовки майбутніх фахівців до професійного мовлення засобами риторики є предметом уваги багатьох науковців. Автори акцентували увагу на риторичній підготовці старшокласників (Л. Ассуїрова, В. Гончарова, Т. Ільїна, В. Ліпатова, О. Наумова, М. Соколова та ін.), економістів (І. Кононенко), студентів-іноземців (А. Коренєва), курсантів (Л. Крапівник), медичних працівників (В. Деєва, Н. Валусєва, Р. Харчук та ін.), педагогів (Є. Воропай, Н. Кузнєцова, Н. Махновська, А. Михальська), студентів технічних ВНЗ (Г. Ліпатов) та ін. Зазначені дослідження відкрили новий напрям підготовки фахівців професійному мовленню засобами риторичної науки.

**Метою статті** є розкриття власного бачення сукупності комунікативних (риторичних) умінь, необхідних майбутнім рекламістам для здійснення фахової комунікації.

Засобами здійснення рекламної комунікації, застосування системи знань виступають уміння – свідоме оволодіння сукупністю певних навчальних операцій (способів здійснення дій) [4, с. 254]. Як особистісний феномен, уміння належать до продуктивної діяльності, формуються й розвиваються саме в процесі цієї діяльності. Сформовані вміння в подальшому стануть запорукою опанування нових знань, використання їх при розв'язанні теоретичних чи практичних питань. Дидактика вмінь, їх єдність і розвиток є один з істотних аспектів багатогранного процесу включення особистості в практику.

О. Грейліх зазначає, що кожен фахівець, як правило, над усе цінує у своїй професійній діяльності й поведінці те, що напрацьовано ним самим і виникло як наслідок власного життєвого досвіду, з аналізу й узагальнення емпіричних знахідок у сфері спілкування, які стали для нього власним надбанням. Ось чому кожен студент потенційно здатний самостійно відтренувати комунікативні дії, що узгоджуються із сутністю його вчинків, характерних для нього як особистості, і буде найкращим чином забезпечувати й виробляти індивідуальний досвід комунікації [2, с. 9]. Погоджуючись з вищенаведеними формулюваннями та враховуючи залежність формування вмінь від наявності відповідних знань, вважаємо за необхідне подавати їх у *логічній єдності, де на основі певного виду знань формується*

*одне або декілька вмінь.* Щоб оволодіти вміннями, необхідно засвоїти знання про те, яким чином діяти в запропонованих умовах і які саме навички розвивати. Виходячи із цього, можна стверджувати, що усвідомлене та творче застосування навичок свідчить про сформованість умінь. Ці загальні положення рівною мірою стосуються процесу формування всіх видів умінь, зокрема комунікативних, сукупність яких є складовою риторичної культури майбутніх рекламистів.

Щодо комунікативних (зокрема риторичних) умінь, то вагомим виявилось зауваження К. Абульханової-Славської: “Нерозвинуті вчасно комунікативні вміння позначаються на наступних етапах життя особистості в її комунікативній діяльності як неспроможність поєднати свою активність з активністю інших людей. Тому без оволодіння комунікативними вміннями будь-яка діяльність не може бути ефективною” [1, с. 221]. Формуючись у процесі підготовки майбутніх рекламистів, вони є не що інше, як продукт зазначеного процесу, розвитку здібностей, оскільки засновані на них і водночас є їх передумовою.

Теоретичне осмислення проблеми дало можливість підійти до розуміння комунікативних умінь майбутнього рекламиста як до інтегративної властивості особистості, комплексу комунікативних дій, заснованих на ґрунтовній теоретичній, практичній і технологічній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати риторичні знання та навички для відображення й перетворення професійної комунікації рекламистів. Комунікативні вміння за своєю сутністю є внутрішньою моделлю майбутньої професійної діяльності, що, базуючись на знаннях і здібностях, забезпечують її ефективність. Вони концентрують те, що набуває особистість у процесі зовнішньої (практичної, комунікативної) діяльності, й одночасно розвиваються внутрішньо, але під впливом зовнішніх факторів.

Психологи стверджують, що складні дії на рівні умінь в широкому розумінні (узагальненому) завжди базуються на системі раніше засвоєних знань, найпростіших умінь і навичок. Тому узагальненими називаємо вміння, яким притаманна властивість широкого перенесення – умінь й навички, які студенти можуть використовувати для вирішення широкого кола питань, не тільки в рамках одного предмета, під час вивчення якого здійснювалось формування цього вміння, а й на заняттях з інших дисциплін при виконанні навчальних завдань у практичній діяльності. Тобто на основі цих умінь можливе формування нових, оригінальних творчих дій.

На основі означених вище підходів доходимо висновку про те, що *формування комунікативних умінь – основи риторичної культури рекламистів – буде тим ефективнішим, чим глибше особистість оволодіє відповідними знаннями риторичної комунікації, риторики в рекламі й відповідними навичками.* Таким чином, зміст навчання має забезпечити формування в студентів комунікативних умінь для виконання рекламної діяльності.

Перелік узагальнених комунікативних умінь, їх показники та критерії оцінки наведено в табл. 1.

**Групи комунікативних умінь, їх показники та критерії**

Показник комунікативних умінь	Критерії оцінювання комунікативних умінь
Використовувати багатство мови в рекламній діяльності	Володіти словниковим багатством професійно спрямованої мови
	Реалізовувати нормативи літературної мови в межах риторичної комунікації
	Добирати оптимальні мовні засоби, слогани із загальнонаціонального арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання
	Обирати доцільні функціональні стилі мовлення, грамотно оформляти різножанрові листи та ділові папери
	Формувати тези (головну думку, власну позицію) під час створення рекламного повідомлення
Реалізовувати основні різновиди мовлення в професійній комунікації	Використовувати особливості усного професійного мовлення для передавання інформації, впливу на поведінку й діяльність суб'єкта комунікації
	Реалізовувати монолог та діалог у різних формах усного мовлення (розповідь, лекція, коментар, пояснення, оцінне судження, публічна промова, бесіда) зі споживачами, дилерами, експертами й конкурентами
	Визначати рекламну тактику
	Укладати різновиди реклами засобами писемного мовлення
	Формулювати основну ідею реклами у вигляді гасла, девізу
Дотримуватись у рекламній діяльності риторичних законів	Формувати задум (концепцію) висловлення
	Розробляти програму діяльності на основі створеної концепції з урахуванням психологічного портрета споживачів реклами (реалізовувати задум)
	Володіти техніками переконання (добирати переконливу аргументацію)
	Реалізовувати риторичні прийоми аргументації (добирати адекватний спосіб викладу аргументів)
	Визначати цільову аудиторію, пріоритети в роботі з нею, вказувати конкретні плановані рівні її охоплення
Організовувати процес передачі й прийому інформації	Ясно й чітко, доступно, цікаво, емоційно забарвлено висловлювати свої думки під час викладу інформації
	Подавати інформацію в максимально різноманітних формах (дії, образи, вербальні, категоріальні)
	Швидко та точно знаходити адекватні змісту комунікативного акту засоби комунікації
	Встановлювати, зберігати й закріплювати контакт з аудиторією як необхідну умову успішної реалізації продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності
	Виявляти й аналізувати власні відчуття з метою навчитися робити висновки з помилок і накопичувати цінний життєвий досвід
Обирати адекватні засоби впливу рекламного тексту	Відчувати специфіку рекламного мовлення
	Дотримуватися принципів побудови рекламного повідомлення
	Володіти навичками винайдення реклами
	Володіти стилістикою реклами
	Орієнтуватися в типології реклами, професійно обирати канал для рекламних повідомлень

Зазначені орієнтири покладено в основу виокремлення чотирьох рівнів розвитку узагальнених комунікативних умінь майбутнього рекламіста. Умовно виділеним рівням було надано певні якісні характеристики: високий – *творчий рівень* (студенти досконало володіють узагальненими комунікативними вміннями), достатній – *репродуктивно-творчий рівень* (студенти володіють необхідними узагальненими комунікативними вміннями, хоча відчують певні труднощі), середній – *репродуктивний рівень* (студенти частково володіють узагальненими комунікативними вміннями, здебільшого діючи за аналогією, шаблоном, копіюють звичний спосіб організації рекламної комунікації, відчують нерішучість, труднощі в означеній діяльності), низький – *інтуїтивний рівень* (у студентів узагальнені комунікативні вміння розвинені недостатньо. Переважно діють інтуїтивно, базуючись на життєвому досвіді, методі спроб і помилок).

Спостереження за діяльністю студентів під час вивчення курсу “Риторика” зафіксувало, що комунікативні вміння виявляються в них неоднаково з огляду на параметри інтенсивності та систематичності. Оцінки інтенсивності та систематичності кожного критерію ознаки вияву умінь відслідковувалися за допомогою шкали: бал “5” відображав ситуацію, коли критерії виявлялися дуже яскраво, постійно; бал “4” – критерії виявлялися достатньо в більшості ситуацій; бал “3” – критерії виявлялися з помітним дефіцитом; бал “2” – критерії виявлялися слабо, випадково; частіше не виявлялися, ніж виявлялися.

Розробка методики оцінювання рівня сформованості комунікативних умінь вимагала: вибір групи експертів (5 викладачів кафедри педагогіки та корекційної освіти), які протягом певного періоду (навчальний рік) спостерігають за студентами, здійснюють анкетування, опитування, заповнення аналітичної карти рівня розвитку комунікативних умінь; врахування самооцінки студентів щодо розвитку зазначених умінь під час діагностування.

Для оцінювання рівня розвитку комунікативних умінь у студентів заповнювалася аналітична карта. Була обрана шкала оцінок 2, 3, 4, 5, згідно з якою оцінка “2” відповідає низькому (інтуїтивному) рівню розвитку комунікативних умінь (Н); “3” – середньому (репродуктивному) (С); “4” – достатньому (репродуктивно-творчому) (Д); “5” – високому (творчому) (В) їх прояву. Рівень розвитку комунікативних умінь відповідно до показників критеріїв визначається таким чином: якщо сума оцінок 5 експертів складається з 23–25 балів, то це високий (творчий) рівень (В) прояву комунікативних умінь. Інші варіанти: відповідно, 18–22 – достатній (Д); 13–17 – середній (С); 10–12 – низький (Н). Кількісну характеристику рівня розвитку узагальнених комунікативних умінь вивчаємо за формулою:  $i = m : n$ , де  $i$  – індекс рівня,  $n$  – сума балів,  $m$  – загальна кількість вимірів критерію. Статистична обробка даних дозволила виділити таке числове вираження рівнів ( $i$ ) для кожного досліджуваного респондента: низький – 0,05–0,06; середній – 0,07–0,08; достатній – 0,09–0,11; високий – 0,12–0,13. Узагальнюючи оцінки експертів і самооцінки, визначаємо кількісне визначення показника рівня спочатку за кожним критерієм окремо, а потім виводимо рівень розвит-

ку узагальнених комунікативних умінь. Результати діагностики респондента заносяться в табл. 2.

Таблиця 2

**Рівні розвитку комунікативних умінь респондента**

Уміння	Середня оцінка прояву	Коефіцієнт розвитку	Рівень розвитку комунікативних умінь

На основі отриманих кількісних показників визначаємо якісний показник розвитку комунікативних умінь.

**Висновки.** Підсумовуючи, слід зазначити, що підготовка майбутніх рекламистів до професійної риторичної комунікації в навчальному процесі вищої школи має бути спрямована на формування вищезазначеної системи узагальнених комунікативних умінь, діагностика рівня розвитку яких можлива за допомогою представленого критеріально-ціннісного підходу.

**Література**

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
2. Грейліх О.О. Підготовка майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.О. Грейліх. – К., 2000. – 19 с.
3. Кришемінська Л.Д. Етика ділових відносин у торгівлі / Л.Д. Кришемінська. – К., 1995.
4. 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.

ГУСЕЛЬНИКОВА С.В.

**ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ  
ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДУ  
В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
НА НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ**

Світова глобалізація й інтеграція України до міжнародного освітнього простору, входження вищих навчальних закладів України до міжнародних проектів та організацій визначили необхідність реформування вищої школи й нового підходу до розуміння освітньої парадигми. Однією з умов проведення реформ у вищій школі є відбір актуальних освітніх технологій, що мають сприяти підготовці конкурентоспроможних, кваліфікованих фахівців, здатних до творчого розв'язання професійних і соціокультурних завдань, саморозвитку й самовираження, готових до непередбачуваних життєвих ситуацій [2].

Успішне застосування освітніх технологій передбачає готовність викладачів до використання методів їх реалізації у своїй професійній діяльності.

Так, останнім часом серед педагогічних методів, актуальних для підготовки майбутніх фахівців в умовах сьогодення, вітчизняні та зарубіжні науковці виділяють метод проекту (Ф. Бег'юлі, Л. Ващенко, І. Єрмаков, М. Кларин, С. Кримський, Г. Ларавчук, А. Моїсєєв, П. Мудров, Є. Полат, О. Пометун, Т. Сисоєва, С. Супрун, У. Чартерс, М. Ярмаченко). І. Деркач, О. Краснова розкривають проблему підготовки майбутніх викладачів та магістрантів – філологів до його використання в навчально-виховному процесі на мовних спеціальностях. Сутність застосування проектного методу також представлена в працях, присвячених середній ланці освіти (М. Бершадський, Г. Голуб, О. Дуднік, Т. Душеїна, О. Євстифєєва, В. Жинжило, І. Жуковський, Н. Іванова, Г. Кравчук, Л. Левчук, І. Осмолівська, М. Павлова О. Чуракова).

На жаль, на сьогодні, недостатньо висвітленою є проблема використання проектного методу в процесі вивчення іноземної мови з метою підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей до міжкультурного іншомовного спілкування (І. Соколова), поза увагою науковців залишилась готовність викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах до використання цього методу саме на немовних спеціальностях.

*Мета статті* полягає в розкритті готовності викладачів ВНЗ до використання проектного методу в процесі викладання іноземних мов з метою підготовки майбутніх фахівців до міжкультурного іншомовного спілкування на немовних спеціальностях.

Проектний метод (метод проекту) був запропонований майже одночасно американцями Дж. Дьюї та В. Кілпатріком і росіянином С.Т. Швацьким на початку ХХ ст. Його сутність полягає в організації освітнього процесу на основі активності та зацікавленості учнів в отриманні знань і їх використанні на практиці [1, с. 86].

В Європі та Америці метод проекту активно використовувався педагогами протягом усього століття і є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу. У вітчизняній педагогіці він не був широко популярним через певні соціально-політичні реалії тих часів. У зв'язку із цим відбулася трансформація розуміння проектного методу, що зумовило різні підходи до визначення його сутності серед вітчизняних педагогів. Так, проектний метод розглядають як цільовий навчально-виховний процес (П. Мудров), метод організації навчально-виховного процесу (метод планування) (М. Кларин), засіб організації педагогічного процесу (Т. Супрун), систему навчання (М. Ярмаченко), педагогічну технологію (С. Сисоєва, І. Єрмаков та ін.).

Аналіз сутності проектного методу неможливий без дослідження сутності самого поняття “проект”. Так, співавтор методу – В. Кілпатрік розглядає проект як роботу, що має цільове спрямування, а енциклопедичні словники визначають його як задум, план, прототип чи прообраз об'єкта чи стану [3; 4].

У педагогіці науковці розглядають проект як форму організації цілеспрямованої освітньої діяльності (освітнього середовища), обмеженої про-

міжком часу, визначеною метою на основі інтересу учасників проекту (Ф. Бег'юлі, Л. Ващенко, С. Кримський, А. Моїсеєв, Є. Полат, О. Пометун). Важливою є можливість практичного застосування отриманих теоретичних знань під час реалізації проекту в умовах, які максимально наближені чи імітують реальні.

Так, Т. Блур та М.Дж. Сент-Джон розрізняють декілька типів проектів в умовах освітнього середовища:

- 1) груповий проект;
- 2) міні-дослідження (анкетування або співбесіда);
- 3) проект-аналіз літературних джерел.

Г.Т. Ларавчук наголошує, що успіх реалізації проекту в навчально-виховному процесі ґрунтується на використанні основних дидактичних принципів: взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку; принцип гуманізації; принцип науковості; принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів; принцип активності, свідомості та самостійності учнів.

Використання проекту в навчально-виховному процесі передбачає чотири етапи: початковий (підготовчий), етап розробки (планування), етап реалізації (презентації), завершення проекту (обговорення й оцінювання) (О.В. Дудник, Г.Т. Ларавчук).

Крім того, І.О. Деркач пропонує типологію проектів за такими типологічними ознаками:

- домінуюча діяльність – дослідна, пошукова, творча, рольова, практико-орієнтована, ознайомчо-орієнтована;
- предметно-змістова сфера – моно-проект; міжпредметний проект;
- характер координації проекту: безпосередній, прихований;
- характер контактів (учасники – представники одного закладу, міста, регіону, країни тощо);
- кількість учасників проекту;
- тривалість проекту [5].

Використання проектного методу у викладанні іноземних мов було зумовлено необхідністю інтенсифікації навчально-виховного процесу та наближення його до реальних умов міжкультурного іншомовного спілкування наприкінці ХХ ст. Таким чином, метод рольової гри в навчанні іноземних мов поступився методу проекту.

К. Вудвард та Ч. Річардс запропонували різні способи реалізації методу проекту у викладанні іноземних мов. Лінійний спосіб реалізації проекту передбачає використання вже набутих мовленнєвих умінь і навичок (К. Вудвард). Інтегративний – створює умови для формування умінь і навичок під час проекту (Ч. Річардс).

Питання готовності викладачів вищих навчальних закладів до використання проектного методу в процесі викладання іноземних мов на немовних спеціальностях є частково вирішеним, оскільки під час навчання на філологічному факультеті вони вивчали основні дидактичні принципи, теоретично знайомилися із самим методом проекту, його сутністю, етапами

та умовами успішної реалізації. Майбутні викладачі іноземних мов здебільшого є багаторазовими учасниками навчальних проєктів, оскільки цей метод є провідним при оволодінні міжкультурними іншомовними вміннями та навичками. Але їх професійна діяльність на немовних факультетах передбачає ряд умов для використання цього методу:

По-перше, виконання проєкту передбачає розв'язання цікавих завдань, безпосередньо пов'язаних з реальним життям (О.В. Дудник). Оскільки коло інтересів студентів немовних спеціальностей у більшості випадків пов'язано з їх майбутньою професією, то викладач має бути ознайомленим з колом питань у цій галузі, володіти соціокультурними та фаховими знаннями в цій галузі, бути завжди готовим до самоосвіти та розширення кола своїх інтересів.

По-друге, тема навчального проєкту має відповідати навчальним програмам та державним освітнім стандартам. Оскільки навчальні проєкти в процесі вивчення іноземної мови на немовних спеціальностях доцільні міжпредметні, то їх тематика має відповідати тематиці навчальної програми фахових предметів. Наприклад, доречно розробити проєкт судового засідання в міжнародному суді для студентів юридичного факультету, а для студентів дизайнерського профілю запропонувати презентацію архітектурної композиції для іноземних замовників. Тому для викладача іноземної мови дуже важливо орієнтуватися в тематиці фахових предметів за спеціальностями та вміти співвідносити їх з тематикою свого предмета.

По-третє, готовність викладача передбачає вміння спиратися на життєвий досвід, власний і студентів, вміння передбачити ступінь самостійної роботи кожного з учасників проєкту, їх взаємодії, організувати процес відповідно до інтересів, особистих умінь і навичок учасників, доречно і якісно корегувати хід проєкту та визначати критерії його оцінювання.

Крім того, викладач має бути самодостатньою особистістю, готовою до непередбачуваних ситуацій та результатів проєкту, вміти об'єктивно оцінювати результати роботи студентів. Ще одним важливим фактором успішної реалізації проєкту є взаєморозуміння й взаємоповага між учасниками проєкту та викладачем. Оскільки одним з головних завдань навчального проєкту є створення чи максимальне наближення до реальних умов, то в процесі роботи над проєктом може виникнути низка незапланованих питань і ситуацій. Оскільки викладач іноземної мови не є профільним фахівцем у колі професійних інтересів своїх студентів, він має відчувати розуміння й повагу студентів, щоб не боятися "опинитися в калюжі".

Отже, успішне використання методу проєкту в процесі вивчення іноземної мови на немовних спеціальностях передбачає готовність як студентів (володіння лексичним, теоретичним, граматичним матеріалом, формування комунікативних іншомовних і міжкультурних навичок), так і викладача (володіння психолого-педагогічними навичками, наявність професійних та особистих якостей)

**Висновки.** Аналіз досліджень показав, що метод проєкту як освітньої технології є вивченим на сьогодні у сфері середньої та вищої освіти. Однак



його використання в процесі викладання іноземних мов на немовних спеціальностях представлено лише на прикладі спеціальностей філологічного та економічного профілю. Проблема готовності викладачів вищих навчальних закладів до використання проектного методу в процесі викладання іноземних мов з метою підготовки майбутніх фахівців до міжкультурного іншомовного спілкування на немовних спеціальностях залишилась поза увагою дослідників.

У процесі підготовки статті було визначено лише часткову готовність викладачів до використання проектного методу під час викладання іноземних мов на немовних спеціальностях і наведено перелік необхідних для цього умов.

### **Література**

1. Джонсон Дж.К. Методи проектування / Дж.К. Джонсон. – М., 1986. – С. 86.
2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.library.rehab.org.ua/ukrainian/logop/erm>.
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bse.sci-lib.com/>.
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mavicanet.ru>.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bse.sci-lib.com/>.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mavicanet.ru>.

ЗІНЧЕНКО В.О.

## **МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Ефективність успішної професійної реалізації випускників вищої школи залежить не тільки від якості набутих спеціальних знань та вмінь в обраній сфері діяльності, а й можливості застосовувати ці знання та вміння, взаємодіяти з оточенням у спільній роботі, швидко реагувати на зміни в суспільстві, економіці, виробництві, законодавстві, своєчасно підвищувати свою кваліфікацію та розвивати особистісні якості. Організація у вищому навчальному закладі навчального процесу, спрямованого на формування цих якостей сучасного фахівця, на сучасному етапі не може відбуватися без створення у ВНЗ власної системи управління якістю. Проте вищі України недостатньо активно включаються в процес розробки таких систем управління, а відстежують лише якість кінцевих результатів освітнього процесу, що не дає можливості враховувати весь комплекс чинників, які впливають на рівень якості підготовки фахівців, ефективно управляти якістю навчального процесу.

Проблема якості освіти активно обговорюється науковою спільнотою останні десятиріччя. порушуються питання визначення внутрішніх та зовнішніх чинників, а також рівня їх впливу на якість підготовки фахівців (Г. Бордовський, І. Булах, І. Вакарчук, К. Левківський, О. Новиков, М. Поташик, Н. Селезньова); необхідності стандартизації підготовки за певними

напрямами, чіткого визначення результатів навчання та розробки Національної рамки кваліфікації (І. Вакарчук, О. Бондаревська, Г. Бордовський, О. Голубенко, І. Зимня, Н. Кузьміна, Т. Морозова, М. Степко, Ю. Сухарніков, Х. Хекхаузен, С. Шевченко); якісного кадрового забезпечення навчального процесу, оптимізації керівного складу ВНЗ (К. Астахова, Р. Костюкевич, В. Плєскач); підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ за рахунок його поєднання з науковою діяльністю та використання різних механізмів (В. Буряк, О. Дахін, О. Новиков, М. Поташник, В. Сериков, Ю. Татур, Г. Шабанов); створення й упровадження системи управління та моніторингу якості навчального процесу (І. Булах, В. Вікторов, В. Горб, В. Зайчук, В. Кальней, О. Коберник, Е. Коротков, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Пульбере, С. Шевченко, Є. Хриков, Г. Цехмістрова, О. Чандра).

Результатами цих досліджень є визначення залежності результатів якості навчання від створення умов досягнення запланованих результатів та організації процесу управління цією якістю. Тому задоволення вимог освітніх стандартів, потреб усіх зацікавлених сторін у рівні якості підготовки випускників – це питання механізмів, процедур та технологій, які застосовуються для цього у вищому навчальному закладі. На думку Г. Полянської, якість освіти “визначається характером управлінської діяльності, її орієнтованістю на результат” [1, с. 46]. Проте, як свідчить практика управління у вищій школі, створення системи управління якістю освіти відбувається без вибору одного з існуючих трактувань самого феномену “управління якістю освіти”, дослідження моделей управління якістю та адаптування їх до освітньої діяльності.

**Мета статті** – визначити поняття “управління якістю освіти” та розкрити підходи щодо створення системи управління якістю підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ.

Поняття управління якістю освіти з’явилося у педагогіці порівняно недавно – у 90-ті рр. ХХ ст., що було викликано ускладненням цілей освіти та зміною освітньої парадигми. Власне “управління” є реально існуючим феноменом, що має визначену форму й зміст та стає впливовим економічним важелем в організації, якщо глибоко дослідити відносини й риси, які покладені в його основу. У різних наукових джерелах відображено розмаїття позицій стосовно сутності управління. Так, В. Барінов та Л. Макаров під управлінням розуміють вплив на об’єкт з метою переведення його з одного стану в інший [2]. Є. Рузаєв вважає, що управління – вид діяльності, який закінчується створенням управлінського рішення [3], а І. Іванова розглядає управління як процес, що складається із сукупності управлінських логічно взаємопов’язаних дій [4].

О. Віханський вважає, що управління є визначеним типом взаємодії, яка існує між суб’єктами, один з яких у цій взаємодії перебуває в позиції суб’єкта управління, а другий – у позиції об’єкта управління. Така взаємодія характеризується такими, на думку науковця, моментами: по-перше, суб’єкт управління спрямовує об’єкту управління інформацію про ті аспе-

кти його функціонування, які входять до сфери управлінського впливу суб'єкту управління; по-друге, об'єкт управління отримує управлінські команди й функціонує відповідно до змісту цих команд [5, с. 25].

Втім, про існування та якість управлінської взаємодії (тобто самого управління) можна говорити тільки тоді, коли об'єкт управління виконує команди суб'єкта управління. При цьому сутність відносин управління полягає в тому, що суб'єкт повинен та здатний виробляти управлінські команди, а об'єкт управління готовий та може ці команди виконати. У зв'язку із цим доречним є розуміння М. Месконом, М. Альбертом та Ф. Хедоуорі управління як особливого виду діяльності, що містить у собі процеси планування, організації, мотивації та контролю, спрямований на досягнення визначених цілей [6].

Фактично в трактуванні категорії управління висвітлюються декілька позицій. Перша розуміє управління як діяльність, і таке визначення управління стає важливим тоді, коли необхідно отримати певний результат. Однак такий підхід не враховує зміну особистого досвіду всіх учасників процесу управління. Інша позиція полягає в тому, що управління розглядається як цілеспрямований вплив суб'єкта управління на об'єкт. При цьому не враховується суб'єкт-суб'єктна природа будь-якої діяльності (у тому числі й управління), оскільки активність визнається тільки щодо суб'єкта управління. Третя позиція свідчить про розуміння управління як процесу взаємодії суб'єктів, передбачає прямий і зворотний зв'язок між ними, а також органічне поєднання змін суб'єктів під взаємним впливом.

Потрібно зазначити, що вказані позиції щодо сутності поняття “управління” знайшли своє відображення й у розумінні управління якістю освіти. Так, першої позиції дотримуються В. Лазарєв, М. Поташник, В. Тат'янченко, П. Третьяков та інші науковців. Є. Яковлев розглядає управління якістю освіти як створення продуктів управлінської діяльності, які є водночас умовою освітнього процесу та відображають цілі й результати потенційного розвитку учнів [7].

Прихильниками другого підходу є В. Афанасьєв, Л. Ітельсон, О. Орлов, В. Сериков та інші. Відповідно до основних засад цього підходу В. Сериков визначає управління якістю освіти як процес цілеспрямованого впливу на всі фактори, від яких залежить якість освіти [8]. На думку А. Бермуса, управління якістю освіти – це багаторівнева система методів і видів діяльності, яка забезпечує діагностику реально існуючої якості освіти й цілеспрямованої її зміни [9].

Перевагу в побудові системи управління якістю на засадах взаємодії суб'єктів процесу навчання віддають Н. Селезньова, А. Субетто, А. Аветісов, П. Третьяков, Є. Хриков, Т. Шамова та ін. Цей підхід до сутності управління якістю освіти почав формуватися тільки на початку нового тисячоліття, що, безумовно, є результатом не тільки демократизації освітнього процесу, а й невід'ємною вимогою підготовки сучасних фахівців. Так, Т. Шамова визначає управління якістю освіти як цілеспрямований ресурсозабезпечений та спроектований освітній процес взаємодії керуючої та

керованої підсистем з досягнення якості запрограмованих результатів (дотримання норм і стандартів) [10]. Н. Селезньова та А. Субетто розглядають управління якістю освіти в широкому та вузькому значеннях. У широкому значенні – це управління відношенням адекватності доктрини освіти, соціального інституту освіти, освітніх стандартів і соціальних норм якості імперативам та логіці суспільного розвитку в соціоприродному, космопланетарному, національно-етнічному й соціально-економічному вимірах. У вузькому значенні під управлінням якістю освіти науковці розуміють управління якістю підготовки майбутніх фахівців [11].

Необхідно зазначити, що прихильниками всіх трьох позиції до розуміння сутності управління якістю освіти визначається необхідність створення сприятливих умов, які позитивно впливатимуть на якість освітнього процесу й дадуть змогу підготувати висококваліфікованого фахівця. Відмінність усіх позицій фактично полягає у видах управлінської діяльності, їх системності та рівні активності об'єкта управління.

Ми будемо розуміти **управління якістю вищої освіти** як безперервний процес скоординованої діяльності суб'єктів управління з досягнення відповідності якості підготовки фахівців вимогам суспільства, роботодавців, студентів, викладачів та співробітників вищого навчального закладу.

На сучасному етапі у вищих навчальних закладах пострадянського простору використовуються три основні моделі управління якістю підготовки фахівців, засновані на таких методах і підходах:

- оціночний метод управління якістю діяльності ВНЗ;
- концепція, заснована на принципах Загального управління якістю (TQM);
- підхід, заснований на вимогах міжнародних стандартів якості ISO 9000:2000.

Модель, заснована на оціночному методі (SWOT-аналіз), передбачає систематичне проведення самооцінки для виявлення сильних та слабких сторін діяльності навчального закладу, позитивних і негативних факторів його розвитку. На цій основі розробляються заходи для розв'язання проблемних ситуацій та покращення діяльності ВНЗ.

Метод оцінок, заснований на більш глибокому аналізі діяльності вищого навчального закладу як виробника освітніх послуг, базується на моделі, в якій відображені принципи загального управління якістю. Концепція TQM передбачає наявність у ВНЗ чітко сформульованої місії, стратегічних цілей, які розроблені на підставі вивчення потреб суспільства та конкретних споживачів у продуктах освітньої діяльності. Така модель будується на використанні внутрішніх резервів навчального закладу для досягнення якості результатів. Особлива увага в моделі приділяється людському потенціалу та людським відносинам. Управління якістю згідно із цим підходом здійснюється на таких принципах:

- орієнтації всієї діяльності організації на задоволення вимог споживачів;

- безперервного вдосконалення навчально-виховного процесу та діяльності у сфері якості;
- реалізації стратегії безперервного вдосконалення відносин і практики управління;
- участі всього персоналу ВНЗ у розв'язанні проблем якості;
- забезпечення якості кінцевих результатів унаслідок досягнення якості на всіх етапах його досягнення;
- прийняття рішень на основі об'єктивної, точної інформації;
- самооцінка та відповідальність за оцінку своєї діяльності;
- вибір індивідуальних методів роботи в процесі управління якістю підготовки фахівців.

Для ефективного функціонування системи управління якістю освіти, побудованої на основних принципах концепції TQM, необхідно, щоб керівництво ВНЗ брало участь у розробці, реалізації філософії якості освіти та несло відповідальність за це. Заходи щодо управління якістю підготовки фахівців повинні проводитись на всіх етапах навчально-виховного процесу у ВНЗ, який, у свою чергу має, бути заздалегідь спланованим, спроектованим та базуватися на нормах і стандартах, у яких чітко визначено критерії якості підготовки фахівців. Необхідно також постійно оцінювати ефективність управлінських рішень та їх реалізацію з метою покращення процесу управління та досягнення більш високих показників освітньої діяльності. Однак, як свідчить практика використання концепції TQM підприємствами у різних сферах діяльності, неможливо вимагати від усіх суб'єктів управління ефективною діяльністю, якщо ці суб'єкти не стимульовані, не вмотивовані та не навчені досягати високих результатів.

Модель, що заснована на вимогах міжнародних стандартів якості серії ISO 9000:2000, передбачає встановлення всіх зацікавлених сторін, визначення їх вимог щодо якості продукції, створення системи безперервного вдосконалення діяльності. Ця модель базується на основоположних принципах менеджменту якості, у тому числі на процесному підході. На відміну від моделі TQM у цій моделі основним інструментом менеджменту стає документована система управління, орієнтована на якість.

Зазначені моделі ретельно досліджуються управлінцями різного рівня системи освіти та науковцями. Перші – знаходяться на зовнішньому (Міністерство освіти і науки) або внутрішньому (керівництво ВНЗ) колі управління якістю освіти й намагаються стандартизувати процес управління якістю, перш за все, за рахунок створення системи оцінювання якості освіти та освітніх послуг. Так, враховуючи основні положення Берлінського комюніке “Створюючи зону вищої освіти Європи” (2003 р.), що проголошував необхідність розвитку критеріїв та методології якості освіти, Міністерство освіти і науки України наказом від 24.12.2003 р. № 847 затвердило ліцензійні умови, а Державна акредитаційна комісія рішенням від 15.03.2004 р. № 292 – критерії акредитації спеціальностей. Це фактично схарактеризувало нормативи підготовки фахівців з вищою освітою, до яких було віднесено кадрове забезпечення підготовки фахівців, стан мате-

ріально-технічної бази та інформаційного забезпечення. Нова система оцінювання майже з 20 показників, за якими проводиться акредитація всіх спеціальностей у ВНЗ, посилена показниками, які відображають зміст освітніх програм, передбачає спеціальний аналіз внутрішньої системи контролю якості підготовки фахівців у ВНЗ, а також перевірку відповідності документації та організації навчального процесу вимогам, які викладені в цих документах.

Також в Україні з метою розв'язання проблем забезпечення якості вищої освіти проводиться ранжування ВНЗ на підставі оцінювання різних видів їх діяльності. З 2006 р. майже всі технічні університети України беруть участь у проекті рейтингу університетів “Топ-200 Україна”, який проводиться спільно з ЮНЕСКО та міжнародною експертною групою IREG [12]. Хоча, як визнають представники технічних університетів, рейтинг “Топ-200 Україна” не враховує значної кількості показників науково-дослідної діяльності університету.

Наведемо також приклад діяльності керівників вищих навчальних закладів з управління якістю підготовки фахівців. У Національному університеті “Львівська політехніка” створена система моніторингу та контролю якості навчального процесу й підготовки фахівців [13]. Керівництво університету зосередило свої зусилля на створенні такої системи, оскільки вважає, що контроль як функція процесу управління забезпечує зворотний зв'язок між суб'єктом і об'єктом управління, сприяє визначенню результатів праці та мотивує прагнення до якісної роботи.

Контроль якості навчального процесу та підготовки фахівців проводиться на рівнях університету (внутрішній контроль), державно-громадському та міжнародному рівнях (зовнішній контроль). Внутрішній контроль передбачає контроль якості організації навчального процесу, викладання, результатів навчання, кадрового та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу. Зовнішній контроль якості охоплює державно-громадський контроль та контроль на міжнародному рівні. Цікавою, на наш погляд, є спроба проведення громадського контролю, що передбачає залучення недержавних експертних організацій, які повинні здійснювати експертизу якості освітніх послуг і враховувати вимоги ринку праці.

Проте управлінська діяльність у цій моделі зводиться тільки до функцій контролю. Стає незрозумілим, яким чином відбувається процес коригування навчально-виховного процесу, діяльності професорсько-викладацького складу, здійснюється розвиток особистості майбутніх фахівців на підставі отриманих результатів контрольних дій тощо. Власне, і процес управління не обмежується тільки контролем. Тому, вважаємо, представлена модель потребує значного доопрацювання та розширення за рахунок уведення таких видів діяльності, як планування, організації й мотивації.

Заслуговує на увагу система управління якістю надання послуг у сфері вищої освіти, упроваджена в Українській інженерно-педагогічній академії [14]. Модель системи управління якістю передбачає прийняття та реалізацію управлінських рішень на підставі проведення планування,

управління ресурсами вдосконалення навчального процесу за рахунок постійних вимірювань і поліпшення системи управління якістю, спрямованих на задоволення потреб та вимог замовників. У цій моделі значна роль відводиться замовникам, які поділено на дві групи – замовники послуг (абітурієнти, студенти, аспіранти, слухачі курсів підвищення кваліфікації та інші) та замовники фахівці (підприємства, навчальні заклади, організації, держава). Фактично замовникам відводиться роль зовнішнього громадсько-державного контролю. Функціонування системи управління якістю здійснюється за рахунок організації основних та допоміжних процесів, які взаємопов'язані між собою. Значне місце відводиться вдосконаленню основних процесів, пов'язаних з підвищенням якості навчально-виховного процесу.

Проте в представленій моделі увага зосереджується на організації навчального процесу. Нечітко відображено взаємозв'язок між якістю роботи професорсько-викладацького складу й удосконаленням змісту та форм організації й функціонування навчального процесу. Питання професійного розвитку особистості за рахунок включення студентів у науково-дослідну діяльність узагалі залишилась поза увагою розробників моделі. Власне, сама наукова діяльність віднесена до допоміжних процесів управління якістю освітньої діяльності.

Крім того, у текстовому поясненні до моделі управління якістю освітніх послуг вказано, що Українська інженерно-педагогічна академія зосереджує свою увагу на дослідженні вимог тільки закладів професійно-технічної освіти, які УІПА вважає основними базами працевлаштування своїх випускників. Дійсно, Академія займається професійною підготовкою інженерів-педагогів. Проте сферою їх майбутньої діяльності є не тільки заклади ПТО, а й виробничі підприємства, недостатній зв'язок з якими чітко відображений у планах підготовки інженерів-педагогів в Академії, що здебільшого спрямовані на психолого-педагогічну підготовку фахівців. Тому, на наш погляд, модель запропонована УІПА, потребує значного доопрацювання.

Дослідженням базових моделей управління якістю в організації займаються й науковці, які намагаються зрозуміти процеси управління якістю підготовки фахівців з глибини, виявити теоретичні, методологічні та методичні основи цього процесу, визначити інструментарій реалізації конкретних управлінських дій, більш чітко окреслити критерії та показники якості.

Так, Н. Селезньовою розроблена концепція дуального управління якістю вищої освіти, яка визначає методологію управління якістю освіти [11]. У цій концепції “системогенетичний закон дуальності управління й організації” відбивається через принцип дуальності управління якістю функціонування (консервативний момент) та якістю розвитку (інноваційний момент) освітніх організацій. В управлінні якістю вищої освіти це дає змогу відокремити процеси управління якістю функціонування (забезпечення якості) та процеси управління якістю розвитку (покращення якості).

Модель управління якістю вищої освіти, згідно з Н. Селезньовою, окреслює освітній процес як такий, що складається з процесу трансляції знань та процесу розвитку знанневої, мотиваційної, інформаційної, ціннісної, професійної структур особистості студентів. Якість системи визначається якістю всіх її компонентів: якістю ресурсів (вхід), якістю потенціалів (потенційна властивість), якістю процесів (технологій), якістю результату (вихід). Управління якістю функціонування навчального закладу спрямоване на поточне забезпечення навчального процесу та на формування потенціалу.

Головними ресурсами освіти Н. Селезньова вважає дидактично організоване знання (компонент змісту освіти), кадри, навчальну та наукової літературу, лабораторне, комп'ютерне та інше матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо. До потенціалу ВНЗ також віднесені економічний, кадровий, навчально-методичний, матеріально-технічний, науковий, педагогічний, освітній, управлінський, начальсько-аудиторний, лабораторний та інші потенціали.

У моделі Н. Селезньової, якість результату розглядається разом з іншими компонентами навчального закладу, оскільки вони функціонують не заради себе, а призначені для забезпечення якості результату підготовки фахівців. Тому якість кожного окремого компонента впливає на кінцевий результат – інтегральний показник якості навчального закладу.

Цікавими є підходи щодо створення системи управління якістю підготовки фахівців Ю. Бабанського, М. Громкової, Г. Ладозиної, В. Панасюка, М. Поташника та інших науковців. Наприклад, В. Панасюк відзначає, що управління якістю вищої освіти є комплексним цілеспрямованим, скоординованим впливом на навчальний процес у ВНЗ та окремі його елементи [15]. Метою управління є досягнення найвищої відповідності параметрів функціонування навчального процесу та кінцевих результатів підготовки фахівців вимогам споживачів, нормативам і стандартам.

Сам вищий навчальний заклад науковець розглядає як складну соціальну, цілеспрямовану, динамічну, рефлексивну систему синергетичного типу, призначення якої полягає в об'єднанні й інтеграції організаційних, методичних, наукових, кадрових, управлінських та інших ресурсів. При цьому в інтересах досягнення високого рівня якості функціонування й результатів освітнього процесу на основі наукових принципів і закономірностей, з урахуванням численних факторів та умов необхідно задіяти потенціал усіх структур вищого навчального закладу.

Близьку позицію займають І. Сорока та Л. Омелянович, які у своїй праці "Оцінка якості освітньої діяльності вузу: інтеграція національного та європейського стандарту" вказують, що система управління якістю підготовки фахівців повинна забезпечити безперервне підвищення якості навчальної, методичної, науково-дослідної, організаційної, виховної роботи у вищому навчальному закладі, що дасть змогу випускати висококваліфікованих фахівців, які відповідатимуть вимогам національного та міжнародних стандартів [16].



Важливі ідеї щодо організації системи управління якістю навчального процесу висловлені Ю. Бабанським, який, виходячи з багатofакторності та багатоплановості навчального процесу, вважає, що якості навчання можна досягти тільки при існуванні стратегії оптимізації навчального процесу. Ця стратегія має здійснюватись за визначеними педагогічними категоріями: конкретні умови навчання, рівень реальних можливостей студентів тощо. Оптимізація навчального процесу можлива при управлінні ним як цілісною єдністю навчання й викладання, системою закономірностей, принципів, змісту, форм і методів, внутрішніх та зовнішніх умов навчання тощо. На жаль, досить часто на практиці управлінці навчальних закладів забувають про необхідність дотримуватись цих положень, а починають розглядати процес підготовки майбутніх фахівців як звичайний процес надання масових послуг звичайним підприємством.

**Висновки.** При дослідженні моделей управління якістю підготовки фахівців встановлено, що при розумінні сутності цього феномену необхідно виходити з принципу ефективності, який вказує на доцільність розгляду управління якістю вищої освіти з позицій скоординованої взаємодії суб'єктів управління.

Застосування базових моделей управління якістю організацій потребує ретельного дослідження та адаптування щодо вищих навчальних закладів. Проте напрацьований науковцями досвід створення моделей управління якістю підготовки фахівців та приклади впровадження цих моделей у практику діяльності ВНЗ вказують на необхідність поширення механізмів управління якістю у вищій школі України на єдиних засадах.

Невідповідність якості професійної підготовки сучасних випускників вимогам роботодавців та суспільства потребують створення чіткої системи управління якістю вищої освіти, у створенні якої провідну роль повинна відігравати держава. Проте особливості підготовки фахівців різних профілів підготовки у вищих навчальних закладах потребують створення в кожному закладі власної системи управління, яка, безумовно, буде розвиватись на основі загальних закономірностей та принципів управління якістю навчального процесу у ВНЗ, а також вимог міжнародних стандартів якості вищої освіти. Це, на наш погляд, дасть можливість поєднати воедино зовнішній і внутрішній контур управління якістю підготовки фахівців. Зазначене вважаємо напрямом наших подальших досліджень.

### **Література**

1. Полянская Г.М. Управление качеством образования учащихся в современной школе : дис...канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.М. Полянская. – Саратов, 2007. – 144 с.
2. Баринов В.А. Основы менеджмента : учеб. пособ. / В.А. Баринов, Л.В. Макаров. – М. : РИОР, 2006. – 64 с.
3. Рузаев Е.Н. Менеджмент качества образовательных услуг и менеджмент качества знаний в высшей школе / Е.Н. Рузаев // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 1. – С. 56–60.

4. Иванова И.А. Менеджмент : учеб. пособ. / И.А. Иванова. – 2-е изд. – М. : РИОР, 2007. – 128 с.
5. Виханский О.С. Менеджмент : учебник / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – 3-е изд. – М. : Экономистъ, 2003. – 528 с.
6. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоуори. – М., 1992.
7. Яковлев Е.В. Управление качеством образования : учеб.-практ. пособ. / Е.В. Яковлев, Н.М. Яковлева. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 147 с.
8. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
9. Бермус А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования : монография / А.Г. Бермус. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2002. – 288 с.
10. Шамова Т.И. Системный подход к управлению качеством образования в школе / Т.И. Шамова, Н.А. Шарай // Завуч. – 2002. – № 8. – С. 92–95.
11. Селезньова Н.А. Теоретико-методологические основы качества высшего образования (научный доклад) [Электронный ресурс] / Н.А. Селезнева, А.И. Субетто. – Режим доступа: <http://trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120115.htm/>.
12. Приходько В. Ранжування ВНЗ як інструмент державно-громадського управління якістю вищої освіти / В. Приходько, С. Шевченко // Вища школа. – 2008. – № 7. – С. 33–43.
13. Бабало Ю. Організація контролю якості підготовки фахівців у Національному університеті “Львівська політехніка” / Ю. Бабало, А. Гунькало, А. Загородній, О. Лозинський, В. Павлиш // Вища школа. – 2009. – № 7. – С. 5–11.
14. Надання послуг у сфері вищої освіти, Код ДКПП:80.30: Сертифікат на систему управління якістю ДТСУ ISO 9001-2001 зареєстрований 31.07.2006 р. № UA 2.051.02002 / Українська інженерно-педагогічна академія.
15. Панасюк В.П. Системное управление качеством образования в школе / В.П. Панасюк ; под ред. А.И. Субетто. – СПб. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 239 с.
16. Сорока І.В. Оцінка якості освітньої діяльності вузу: інтеграція національного та європейського стандарту / І.В. Сорока, Л.О. Омелянович. – Донецьк : Дон. держ. комерційний інститут, 1998. – 150 с.

## ВИВЧЕННЯ СПАДЩИНИ Я.П. РЯППО У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Концепцією національної системи освіти, що набула чинності в Україні з 2001 р., визначено, що основою національного виховання є стверджені принципи національної педагогіки. Щоб українська освіта вже в найближчому майбутньому змогла інтегруватися у світовий освітній простір, необхідно створити умови для використання в педагогічній науці та виховній діяльності навчальних закладів цінних напрацювань минулого [2, с. 722].

Серед просвітників, українських громадських діячів в освітній галузі цікавим є досвід Я.П. Ряппо, який показав приклад раціонального поєднання традицій народного виховання й об'єктивних вимог суспільства та державних органів влади до розробки питань освіти у 20-х рр. ХХ ст. В основі національної освітньої системи він обстоював доцільність використання кращих досягнень інших країн світу.

Сьогодення педагогічної теорії та практики характеризується накопиченням досвіду, який є ґрунтом для побудови цілісної системи. Фундаментальні проблеми теорії становлення національної системи 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, Н.М. Якушко та ін. Однак автори не ставили за мету здійснення педагогічної ретроспекції через організацію і проведення спецсемініарів для студентів педагогічних навчальних закладів. Об'єктивні умови розвитку сучасної педагогічної науки зумовлюють потребу в критичному аналізі педагогічної дійсності в історичній проекції крізь призму спадщини окремого просвітника, активного громадського діяча, що дасть можливість доповнити і збагатити зміст навчального курсу з історії педагогіки спецсемінаром “Видатні просвітяни України”.

**Мета статті** полягає в конкретизації змісту та способів проведення спецсеминару “Видатні просвітяни України”, зокрема під час вивчення теми “Я.П. Ряппо – організатор національної освіти в Україні”.

Спецсеминар з історії педагогіки доцільно ввести як варіативний компонент змісту фахової психолого-педагогічної підготовки. Він передбачає проведення самостійної роботи студентів з педагогічною літературою, науково-пошукову діяльність, аналіз першоджерел. Спецсеминар – вид практичних занять студентів старших курсів вищих навчальних закладів, який сутнісно передбачає створення навчального середовища для спілкування дослідників-початківців з певної наукової проблеми [1, с. 7]. Керує спецсеминаром фахівець, який надає заняттям характеру наукової школи, привчає студентів до когнітивного мислення та творчості. На спецсеминарах обговорюються вузлові теми курсу, засвоєння яких визначає якість професійної підготовки, розкриваються питання, що потребують обгово-

рення для повного осмислення. Спецсеінар проводиться у формі студентських наукових звітів, конференцій за результатами мікродосліджень.

Сеінар у формі мікродослідження проводиться таким чином. На початку сеінару за пропозицією керівника студенти утворюють підгрупи (4–7 чоловік), які отримують списки проблемних запитань з теми заняття. Упродовж 0,5–0,8 години студенти розробляють варіанти відповідей, готують виступи. Кожна підгрупа обирає доповідача. Інші студенти відповідають на додаткові запитання, що їх задають керівник та студенти інших підгруп. Наприкінці заняття викладач підсумовує й оцінює результати роботи студентів. Критеріями оцінювання результатів спецсеінару визначено: цілеспрямованість (постановка проблеми, прагнення пов'язати теорію й практику, доцільні способи оперування науковою інформацією); планування (виділення ключових понять, головної проблеми, застосування різних способів мислення, методичних прийомів, огляд нової літератури); організація спецсеінару (вміння викликати та підтримати дискусію, конструктивний аналіз усіх відповідей та висновків, насиченість заняття продуктивною навчальною діяльністю (полеміка, обговорення проблеми, дискусія), поведінка керівника (викладача); стиль проведення сеінару: темп, гострота й актуальність поставлених проблемних запитань; діловий стиль відносин викладача і студентів; управління групою (швидкість контакту, упевненість поведінки, ступінь взаємодії в групі, конструктивність та доцільність зауважень і побажань викладача, результативність роботи).

Головною особливістю пропонованого спецсеінару є опора на систематичну самостійну роботу студентів з педагогічною літературою, першоджерелами тощо. Програма спецсеінару містить завдання проблемного, конструктивного, творчого характеру, тематику доповідей і рефератів, інструкції та методичні вказівки щодо їх виконання, списки рекомендованої літератури. Спецсеінар складається з двох змістових модулів: “Становлення педагогічних переконань і управлінська діяльність Я.П. Ряппо”; “Аналіз науково-публіцистичних праць Я.П. Ряппо”.

Цей спецсеінар рекомендовано для студентів, що здобувають ступінь магістра. Метою занять визначено: на основі вивчення та аналізу оригінальних творів Я.П. Ряппо, історичної та сучасної педагогічної літератури поглибити й систематизувати педагогічні знання студентів, створити умови для осмислення та усвідомлення можливості творчої ретроспекції методики зіставного аналізу педагогічних систем з урахуванням ідей народності виховання, опори на національний характер освіти, організації професійного навчання тощо; висвітлити внесок Я.П. Ряппо у становлення вітчизняної системи загальної освіти, організації соціального виховання, професійної освіти; показати актуальність і доцільність вивчення здобутків Я.П. Ряппо у сучасних умовах вітчизняного шкільництва й розвитку педагогічних наук [3].

Головна увага під час підготовки й проведення занять спецсеінару зосереджена на творчій самостійній роботі студентів з першоджерелами. Передусім, крім тезового конспектування, необхідно показати логіку такої

роботи: ознайомлення з назвою джерела та його історіографію; детальне опрацювання змісту, визначення головної думки в кожній частині, доповнення та обґрунтування її фактичним матеріалом, прикладами; розробка способів актуалізації сформульованих узагальнень і висновків з огляду на особливості сучасної освітньої практики.

Педагогічний професіоналізм студентів формується засобом оволодіння технікою написання наукових рефератів і доповідей, творчих робіт, організації та участі в дискусіях, вправлянні в публічних виступах, опонуванні, рецензуванні та реферуванні. Виконуючи завдання для занять спецсемінару, студенти систематизують набуті знання, вміння та навички, використовуючи результати педагогічних практик, педагогічних спостережень, відомостей, засвоєних з інших фахових дисциплін. Аналітичне вивчення творчої педагогічної спадщини відомого управлінця, науковця і практика Я.П. Ряппо свідчить, що, обстоюючи позиції пріоритету самостійної роботи в організації навчання, учений наголошував на значущості самоосвіти через вивчення літературних джерел, насамперед національних зразків.

Як зазначалося, самостійна науково-дослідна робота студентів має діяльнісний характер, тому в структурі занять спецкурсу передбачено обов'язкові складники: мотиваційний аспект, постановка конкретного завдання, вибір доцільних способів та методів його розв'язання, виконавчі дії, контроль. Усе це зумовлює такі умови ефективної організації самостійної роботи студентів у ході підготовки та проведення спецсемінару:

1. Вмотивованість навчального завдання. Студенти мають чітко усвідомлювати, з якою метою дається кожне завдання, міру його доцільності для формування педагогічного професіоналізму.

2. Чітке формулювання пізнавальних завдань.

3. Накреслення алгоритму, пропозиції методів виконання роботи, обізнаність студентами з різними способами її виконання.

4. Чітке визначення викладачем форм звітності, встановлення обсягів роботи та термінів її виконання.

5. Конкретизація видів консультаційної допомоги (консультації – настановчі, тематичні, проблемні).

6. Чітке визначення критеріїв оцінювання, форм звіту, видів і форм контролю (практикум, контрольні роботи, тести, оригінальні творчі роботи, виступ на конференції, участь у дискусії тощо).

У ході розробки змісту спецсемінару, завдань для самостійної роботи першочергово ми керувалися вимогою професійного спрямування дисципліни, потребами вироблення професійних та особистісних якостей майбутнього фахівця. Від цього залежить рівень мотивації й свідомість виконання навчальних завдань. Для формування педагогічного мислення як складника професіоналізму студентів вищих педагогічних навчальних закладів у розробці цього інтегрованого спецсемінару враховано такі характеристики: методологічне обґрунтування матеріалу самостійної роботи; рівень складності завдань має відповідати рівню готовності конкретного контингенту

студентів; послідовність подачі матеріалу з урахуванням логіки комплексу психолого-педагогічних дисциплін; дозування навчального матеріалу відповідно до рівня можливостей студентів; діяльнісна орієнтація самостійних дослідницьких та завдань проблемного характеру.

Перший змістовний модуль “Становлення педагогічних переконань і управлінська діяльність Я.П. Ряппо” має за мету поглиблення, узагальнення й систематизацію знань студентів з історії української педагогіки, формування досвіду досліджувати явища педагогічної дійсності в історико-культурному контексті, виділяти й характеризувати соціальні, культурні, економічні, політичні та інші чинники розвитку освіти. Проблематика занять і самостійної дослідної роботи студентів, передбачена першим модулем спецсемінару, така: “Характеристика загальних культурних, соціальних і політичних процесів в Україні у 1920-і роки” – репродуктивний рівень; “Основні віхи життя і просвітньо-педагогічної діяльності Я.П. Ряппо” – конструктивний рівень, на якому студенти через ознайомлення з додатковою педагогічною літературою поглиблюють знання з історії педагогіки, філософії виховання, історії України.

Доцільно спрямувати науково-пошукову діяльність студентів на логіко-системне узагальнення й зіставлення, обґрунтування сутності та виділення шляхів реалізації принципів культуровідповідності, європеїзму, народності виховання. Студенти можуть готувати авторські дослідні роботи, навчальні проекти. Творчий рівень також передбачає проведення історико-педагогічних паралелей із сучасністю, здійснення педагогічної ретроспекції тощо.

Таким чином, студенти, ретельно поаналізувавши історіографію проблеми, дослідивши внесок Я.П. Ряппо в становлення національної системи освіти в Україні, можуть дати самостійно обґрунтування значення педагогічної спадщини просвітника для сьогодення. Варто відзначити той факт, що 2008 р. до Харківського міського голови звернулося естонське земляцтво з проханням встановити меморіальну дошку естонцю Яну Ряппо, який до 1928 р. жив і працював у нашому місті, на корпусі Харківського педагогічного університету (вул. Артема, 29). Члени комісії відзначили, що саме Я.П. Ряппо свого часу був ініціатором створення в Харкові шкіл національних меншин; був редактором журналів нацменшин; він також був заступником голови Народного комісаріату освіти України, який на початку ХХ ст. якраз і розташовувався в будівлі, де зараз знаходиться корпус університету. Нині меморіальну дошку встановлено на фасаді корпусу Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди за адресою вул. Артема, 29.

Другий змістовний модуль спецсемінару “Аналіз науково-публіцистичних праць Я.П. Ряппо” передбачає системне узагальнення творчого доробку педагога. Проблематика мікродосліджень зорієнтована на інтегрування психолого-педагогічних курсів та дисциплін спеціалізації; загальнонаукових предметів. Наприклад, можна здійснити критичну оцінку, літературний огляд, педагогічну ретроспекцію теоретико-методичних узагаль-

нень досвіду управління, організації соціального виховання, професійної освіти у спадщині Я.П. Ряппо темами: “Питання історії освіти у публікаціях Я.П. Ряппо”; “Критика російської освітньої системи у педагогічних статтях Я.П. Ряппо”; “Я.П. Ряппо про соціальне виховання”; “Політехнізм чи професіоналізація освіти в Україні. Шляхи розв’язання проблеми в досвіді Я.П. Ряппо”; “Ідеологія в освіті у спадщині Я.П. Ряппо”; “Методичні напрацювання Я.П. Ряппо”; “Дидактичні інновації Я.П. Ряппо – приклад творчого втілення зарубіжного педагогічного досвіду у вітчизняній освітній практиці”; “Виховання пізнавальної активності та самостійності учнів у навчанні за Я.П. Ряппо”; “Дитяча книга – оцінка Я.П. Ряппо”; “Проблема взаємодії сім’ї, школи і громадськості в дослідженнях Я.П. Ряппо”.

Слід зазначити, що кожна з виділених проблем, яка мали місце в дослідженнях Я.П. Ряппо, передбачає вивчення педагогічних явищ за принципом їх зумовленості, тобто у взаємозв’язку з культурними, соціально-економічними особливостями. Таким чином, забезпечується інтегрування у змісті спецкурсу педагогічних дисциплін, соціології, психології, політології, філософії, країнознавства, культурології. Доцільно також акцентувати увагу студентів на застосуванні практичного підходу, що був ініційований Я.П. Ряппо.

**Висновки.** Отже, практико-методичні розробки студентів у ході опанування цього спецсемінару можуть становити один з компонентів магістерських наукових робіт. Оригінальність проведених досліджень студентами забезпечується застосуванням комплексу аналітичних методів педагогічного дослідження. Важливо продемонструвати в ході опрацювання тем спецсемінару, яким чином розвивалася проблематика педагогічних розвідок Я.П. Ряппо. Творчий рівень виконання самостійної дослідної роботи студентів передбачає виділення особливостей відповідних узагальнень та їх динаміки.

Подальшої розробки потребують питання творчого використання в сучасних умовах рекомендацій Я.П. Ряппо та інших педагогів щодо наукової організації розумової праці, яка для сучасних студентів вкрай актуальна, оскільки збільшення навчального навантаження, одноманітність навчально-пізнавальної діяльності, велика кількість часу роботи з комп’ютером збільшують ризик надмірної розумової втомлюваності студентів, погіршення стану їхнього здоров’я.

### **Література**

1. Використання спадщини повернутих і забутих діячів науки та культури в навчальному процесі педагогічного вузу та школи. – Ровно : Ровенський ДПІ ім. Д.З. Мануїльського, 1991. – 256 с.
2. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / [упоряд. : О.О. Любар ; за ред. В.Г. Кремня]. – К. : Знання : КОО, 2003. – 766 с.
3. Ряппо Я.П. Новый этап реформы педагогического образования / Я.П. Ряппо // Путь просвещения. – 1923. – № 7–8. – С. 1–11.

## ПОТЕНЦІАЛ ДИСЦИПЛІН СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ У ВИПЕРЕДЖАЛЬНІЙ ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

В основу стратегічного завдання вищої школи покладено необхідність розв'язання актуальних проблем інженерної освіти з урахуванням основних світових тенденцій розвитку перспективних виробничих і соціальних технологій, змін, які відбуваються в характері та організації суспільного виробництва й управління, нових суспільних вимог до професійної компетентності, морально-етичних принципів і переконань, життєвих цінностей та ідеалів, а також до професійно значущих особистісних якостей інженерів, які сьогодні більшою мірою визначаються як європейський стандарт (В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, В.Ю. Биков, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.О. Кудін, В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійник, І.Ф. Прокопенко, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ та ін.) [1–3; 6; 9 та ін.].

Сьогодні диктує необхідність запровадження ідеї неперервної професійної освіти, яка посідає важливе місце серед сучасних прогресивних освітніх ідей, спрямованих на забезпечення сталого розвитку нашого суспільства [3; 9 та ін.]. До найбільш характерних особливостей неперервної освіти сьогодні належать: по-перше, фундаменталізація освіти; по-друге, випереджальний характер освіти; по-третє, збільшення доступності освіти для населення; по-четверте, технологічність освіти.

Цілком зрозуміло, що *фундаменталізація* освіти спрямована на формування системного мислення, цілісної картини світу [2]; *збільшення доступності всіх видів освіти для населення* забезпечується дистанційним навчанням та запровадженням різних телекомунікаційних технологій [3]; *технологічність освіти* приводить до значущості етапів самоосвіти, принципу індивідуалізації навчання, підвищення ролі засобів навчання [3]; *випереджальний характер освіти* зорієнтовує особистість на майбутнє, на умови майбутньої професійної діяльності в інноваційних умовах розвитку суспільства [1; 9], а перед педагогами й дослідниками окреслює нові напрями в педагогічних дослідженнях, які спрямовані, перш за все, на розв'язання певних суперечностей, що відзначаються на рівні концептуалізації освіти; мети підготовки майбутніх фахівців; а також визначення змісту й технологій інноваційної підготовки сучасних професіоналів.

**Мета статті** полягає в розкритті впливу соціально-гуманітарної підготовки в технічному університеті у випереджальній фаховій підготовці, що має бути спрямована на формування не тільки професійних компетенцій сучасних інженерних кадрів, а й готовності до особистісно-професійного розвитку.

Твердження про те, що людина живе доти, поки вчиться, у сучасних умовах набуває особливого значення. Для розвитку будь-якого суспільства виникає потреба в особистостях, причому творчих. Особливо гостро постає це питання перед суспільством, що здійснює трансформаційні демократичні



перетворення. Таких фахівців, молодих з ґрунтовною професійною й гуманітарною підготовкою, високими моральними цінностями та принципами, глибокими знаннями природи людини, їхніх ресурсів і можливостей, які прагнуть до максимального розкриття й реалізації власного потенціалу потрібно розглядати як представників гуманітарно-технічної еліти [7], а їхнє формування як найважливіший напрям сучасної вищої школи [6].

Сучасний розвиток суспільства характеризується своїми особливостями. Не можна не відзначити, що сучасна інженерна діяльність усе більше ускладнюється. Розширився склад її функцій. Так, залежно від профілю інженера (наприклад, технологічного, механічного, економічного) збільшилась частка управлінської функції до 18–21%, організаційної – до 16–22%, комунікативної – до 12–27%, діагностичної – до 18–32% [5]. Тобто ці зміни повинні знайти відображення в змісті фахової підготовки. Отже, виникає необхідність удосконалення змісту професійної підготовки.

В умовах сьогодення значно підвищилися вимоги до випускників вищих навчальних закладів [4; 6]. На ринку праці потрібні не просто спеціалісти, а фахівці, професіонали своєї справи. Немає сумніву, що випускники вищих технічних навчальних закладів опановують обрану спеціальність за фахом на достатньо високому рівні у відомих спеціалістів у своїх галузях науки. Проте під час працевлаштування й виконання професійних обов'язків молодий спеціаліст дуже часто стикається з певними проблемами щодо сформованої готовності до професійної діяльності. Нерідко молодий фахівець не може вписатися в колектив, спілкуватися в колективі, висловлювати свою думку, ефективно брати участь у виробничих нарадах, доводити свої ідеї, йому часто бракує вмінь запобігати виникненню складних виробничих ситуацій, знаходити компромісні вирішення проблем під час виникнення конфліктних ситуацій. Усуненню цих недоліків мають допомогти інноваційні зміни в змісті освіти, а саме впровадження відповідних інтегрованих навчальних дисциплін, які значною мірою належать до суспільно-гуманітарного блоку.

Цілком імовірно, що такі дисципліни, як філософія, логіка, психологія, педагогіка, історія, культурологія, етика, естетика “занурюють” студентів у світовий досвід сучасного існування, взаємодії, відносин і спілкування людей одне з одним. Саме це “занурення” (поряд з реальним, бажано позитивним досвідом відносин з викладачами, кураторами – наставниками) дає змогу активно розвивати свідомість і самосвідомість наших майбутніх фахівців.

Варто зазначити, що з 2000/01 навчального року в навчально-виховний процес підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр” у Національному технічному університеті “Харківський політехнічний університет” (НТУ “ХПІ”) було введено управлінську підготовку, необхідність, своєчасність і актуальність якої була визначена й доведена часом. У навчально-виховний процес підготовки було впроваджено 12 розроблених інноваційних курсів з психолого-педагогічних та управлінських дисциплін.

Цілком зрозуміло, що знання становлять основу теоретичної підготовки студентів. Вони можуть бути тільки тоді професійно придатними, якщо

засвоєні й прийняті ними, коли на основі розрізненої інформації змінюється й ускладнюється їх світогляд, соціальні позиції в цілому та професійні зокрема. Вважаємо, що розробка й упровадження нових психолого-педагогічних та управлінських дисциплін з урахуванням випереджального характеру фахової підготовки в умовах технічного університету сприяє набуттю майбутніми фахівцями відповідної ієрархії системи знань, яку можна подати в такому вигляді: *зміст науково-теоретичних знань*, які пов'язані з методологією педагогіки, психології, основ менеджменту, інженерної педагогіки, акмеології й відображають зміст знань про самість, самореалізацію, інженерну діяльність, професіоналізм особистості та діяльності; *практично-процесуальних*, що містять інформацію про особливості інженерної й акмеологічної діяльності, яка сприяє формуванню відповідних умінь, виконанню певних дій, отже, це знання про способи досягнення професійної майстерності та професіоналізму: формування власної продуктивної Я-концепції, виявлення критеріїв, показників, рівнів власного розвитку й розвитку своїх колег [4].

У психолого-педагогічній та управлінській підготовці майбутніх фахівців в умовах технічного університету зроблено особливий акцент на розвитку тих умінь, які знадобляться особистості як у професійній діяльності, так і життєдіяльності взагалі. Серед них: комунікативні та організаторські вміння, вміння розуміти вчинки співробітників і передбачати їхню поведінку, досягати повного розуміння з колегами, вміння запобігати конфліктам у спілкуванні, ефективно працювати в команді, здійснювати керівництво персоналом на будь-якому рівні управління, ефективно працювати з діловою документацією, готувати й проводити публічні виступи, наради [8].

Аналіз складу функцій сучасної інженерної діяльності дає змогу зробити певні припущення, що професійна діяльність такого фахівця не може здійснюватися без високого рівня розвитку в інженера комунікативних та організаторських здібностей. Для нього стає досить важливим опанувати знання в площині психології, педагогіки, управління, без яких стає неможливим: визначення індивідуальних особливостей психіки кожного співробітника; розуміння мотивів різноманітних дій і вчинків колег; вибір правильної тактики поведінки, прогнозування й запобігання прояву кризових ситуацій; розробка стратегії та впровадження тактики на успіх у діяльності.

Наскрізна психолого-педагогічна й управлінська підготовка в університеті розширює кругозір молодій особі у сфері знань про особистість, про технології соціального управління, про акмеологічні технології розвитку особистості, свого особистісного потенціалу, умов перетворення фахівця в професіонала, а отже, сприятиме його особистісно-професійному розвитку [5].

Зазначимо, що за умов сьогодення існує тенденція редукції (зменшення) предметів гуманітарного циклу в негуманітарних ВНЗ. У зв'язку з переходом до Болонського процесу в навчальних планах практично всі гуманітарні дисципліни (у тому числі психологія, педагогіка й управлінські дисципліни тощо) віднесені до “вибіркових дисциплін”, і при цьому істотно зменшується термін для їхнього вивчення (відзначається істотне скорочення кредитів).

Проведені кафедрою педагогіки й психології управління соціальними системами НТУ “ХПІ” дослідження з 2002 р. до теперішнього часу серед студентів III, IV і V курсів різних факультетів (енергомашинобудівного (ЕМ), електромашинобудівного (ЕМБ), інформатики і управління (ІФ), машинобудівного (МБ) та ін.) нашого університету дають змогу проаналізувати отримані дані. Так, наприклад, на предмет виявлення їхнього ставлення: *по-перше*, до необхідності вивчення психолого-педагогічних і управлінських дисциплін (виявлення їхньої значущості в життєдіяльності людини) – позитивне ставлення відзначили 69–75 % респондентів; *по-друге*, до ступеня зацікавленості цими навчальними дисциплінами, у процесі навчання були отримані позитивні відповіді – “цікаво” 83–87 % респондентів.

Серед предметів соціально-гуманітарного напрямку найцікавішими були названі “Основи психології”, а з інтегрованих курсів блоку соціально-гуманітарних і професійно орієнтованих дисциплін – “Філософія життєвого успіху”, “Сучасні управлінські технології”, “Теорія й практика управління соціальними системами”, “Основи управління соціальними системами” тощо.

Цей результат закономірний у суспільстві, яке поступово переходить від тотальної психологічної безграмотності до освоєння елементарних психологічних знань і технологій соціального управління.

Завданнями дослідження, що відбувалось в умовах НТУ “ХПІ” було: 1) визначити спрямованість гуманітарних інтересів студентів; 2) виявити ставлення студентів до сформованих форм гуманітарної підготовки; 3) окреслити перспективи й потреби вдосконалювання гуманітарної підготовки.

Нагальна потреба в активізації процесу гуманітарної підготовки зумовлена: 1) не в останню чергу в цілому низьким загальнокультурним рівнем студентів освітніх установ технічного профілю; 2) часто вузьким кругозором цих студентів, відсутністю гнучкості мислення, непередбаченою поведінкою; 3) для багатьох характерною низькою культурою мови; 4) слабким володінням не тільки іноземними мовами, а й своєю рідною; 5) невмінням чітко, грамотно сформулювати свої думки; 6) невмінням працювати з науковою літературою; 7) слабкорозвиненою здатністю до самокритики, потребою в самоосвіті й самовихованні.

Зумовленість гуманістичними цінностями виявляється нерідко в послабленні інтелектуально-духовного розвитку, поширенні технократичного снобізму. У результаті психолого-педагогічних досліджень (брало участь 515 респондентів: студенти III курсу машинобудівного факультету (МБ), IV курсу факультету інформатики й управління (ІФ) та енергомашинобудівного факультету (ЕМ), V курсу факультету бізнесу і фінансів (БФ) та електромашинобудівного факультету (ЕФ)) виявлено: 1) багато студентів (IV курс), незважаючи на гуманітарну підготовку (20% від загального обсягу інженерної підготовки), не перебороли технократичного снобізму (69,5% респондентів); 2) студенти вважають, що метою вищої технічної освіти є підготовка широко освіченого інженера, який розуміється на проблемах економіки, соціології, філософії, політики й права (30,5% опитаних); 3) студенти переконані в тому, що головна якість майбутнього фахівця – професіоналізм і профе-

сійна компетентність (кожний другий); 4) студенти вважають, що загальнокультурна підготовка повинна здійснюватися лише тією мірою, якої достатньо для професійного зростання. Дослідження показало, що особливого значення в гуманітарній підготовці студентів набувають проблеми людини.

Вищевикладений висновок підкріплюють інші дані. На запитання про те, які якості студенти вважають необхідними для сучасного фахівця, більше ніж половина опитаних (57,3%) на перше місце поставили вміння будувати відносини з людьми. Сучасний студент усе більш цілеспрямовано доходить висновку, що знання законів людських відносин у розв'язанні життєвих проблем може допомогти йому значно більше, ніж вузькопрофесійні знання.

Високий рівень гуманітарної підготовки підкріплюють професійні ЗУН, які формуються в майбутнього фахівця в технічному університеті. Гуманітарні інтереси студентів технічного університету, на наш погляд, дуже добре ілюструє перелік проблем, які найбільше цікавлять. Серед них респондентами відзначено такі: проблеми політики цікавлять 51%; проблеми людини – 74%; проблеми мистецтва й культури – 54%; проблеми інженерної творчості – 39%; проблеми спілкування людей – 78%; проблеми підприємницької діяльності – 76%; проблеми історії нашої держави – 53%; інші проблеми – 11%.

У принципі це повинно забезпечити потреби студента в тому рівні освіти, який він обирає. На це сподіваються студенти, про що свідчать такі дані: на запитання “Хотіли б Ви одержати поглиблену гуманітарну підготовку з якої-небудь гуманітарної дисципліни й здобути гуманітарну професію на додаток до своєї інженерної?” 45% респондентів відповіли “так”, інші або категорично відповіли “ні” (30,4%), або “важко відповісти” – 24,6%.

Зі студентів, які виявили бажання здобути додаткову гуманітарну професію, заслуговують на увагу такі групи, які хотіли б удосконалюватися: в галузі права – 22%; іноземної мови – 10%; менеджменту – 19%; психології – 18%; педагогіці – 6%; історії – 4%; філософії – 4%. Також виявлено таку закономірність. Для студентів технічного ВНЗ більш важлива сама гуманітарна дисципліна: 49,5% респондентів указали, що гуманітарні дисципліни не допомагають опанувати обрану спеціальність. Майже всі опитані (94,1 %) відзначили, що зв'язок гуманітарної дисципліни з профілем ВНЗ ніякою мірою не викликає інтерес до вивчення гуманітарних наук (тобто в остаточному підсумку до підвищення загальнокультурного рівня).

Серед факторів, що сприяють інтересу студентів до вивчення гуманітарних дисциплін у технічному університеті, визначено такі: загальний культурний рівень студентів – 37%; можливість на заняттях одержати нову інформацію, розширити кругозір – 38%; наявність у студентів особистої схильності до гуманітарних наук – 23%; зв'язок змісту гуманітарної науки, що викладається із сучасною ситуацією в країні й за кордоном – 10%; зв'язок змісту гуманітарної дисципліни з профілем обраної спеціальності – 6%; можливість висловитися на занятті з проблеми, що цікавить, подискутувати – 14%; методика проведення занять (розмаїтість форм проведення занять, творча атмосфера) – 11%; особистість викладача – 15%; інше – 4%.

Отже, щоб спонукати студентів технічного ВНЗ до більш серйозного й глибокого освоєння гуманітарного знання, викладачам гуманітарних дисциплін не варто забувати, звичайно, про зв'язок гуманітарного й професійного навчання, необхідно доводити, пояснювати, де і при виконанні яких функцій ця інформація, яка потім буде трансформована у ЗУН, знадобиться молодому фахівцю. Будь-яка гуманітарна дисципліна повинна постійно обновляти зміст, забезпечуючи ефективне включення людини в систему соціальних зв'язків, сучасних ідей, цілей і цінностей, викликати адекватне розуміння глибини й складності соціальних процесів.

При аналізі ситуації, що нерідко має місце в технічних ВНЗ при викладанні дисциплін соціально-гуманітарного блоку, можна виділити такі проблеми. По-перше, технократичний підхід багатьох викладачів спеціальних кафедр (важливі й потрібні тільки фундаментальні дисципліни і (або) нормативні дисципліни навчального плану). По-друге, недооцінка ними ролі гуманітарних дисциплін у процесі формування інженерних кадрів (скорочення кількості годин, що виділяються на дисципліни). По-третє, багато викладачів ВНЗ не мають спеціальної педагогічної освіти, а навіть ті, хто має, не завжди враховують специфіку процесу виховання й навчання цього вікового контингенту. По-четверте, багато викладачів бачать своє завдання, насамперед, у навчанні й ігнорують виховання. По-п'яте, багато викладачів реалізують свідомо непродуктивні стратегії взаємодії зі студентами. Основна з них: "Ми готуємо фахівця". Така установка не дає змоги ефективно формувати фахівця, затребуваного часом і суспільством.

На наш погляд, відзначені вище проблеми можуть бути вирішені, якщо будуть втілені в життя такі положення про організацію підготовки інженерів: введення збалансованої присутності дисциплін гуманітарного циклу із професійно орієнтованими дисциплінами в навчальних планах підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів; винайдення та впровадження оптимальних методів їхнього викладання в системі професійної підготовки у вищому навчальному закладі; перегляд форм організації й проведення занять. Так, наприклад, уже зараз можна констатувати, що лекції як форма проведення занять віджила, особливо якщо має місце варіант монологу. У цей час накопичено багато інформації, яку студент сам може вивчити з літературних джерел, підручників, Інтернету. Дуже важливим став діалог між студентом і викладачем, цікавіше проводити лекцію конференцію або лекцію консультацію, де викладач як гід може направити діяльність студента в правильному руслі; повинен бути зроблений акцент на індивідуальну самостійну роботу, пошук потрібної інформації тощо.

**Висновки.** Можна говорити про те, що результати проведеного психолого-педагогічного дослідження відображають потреби й очікування студентів у плані здобуття ними за період навчання у ВНЗ не тільки предметної, а й усіх інших видів компетентності. Політика різкого скорочення дисциплін гуманітарного блоку є політикою, яка завдає збитку якості й рівню розвитку професіонала, що призводить до загального зниження професіоналізму та професійної відповідальності майбутнього фахівця. Збалансована присутність психолого-

педагогічних і управлінських дисциплін (соціально-гуманітарний блок), оптимізація методів їхнього застосування в системі професійної підготовки у ВНЗ – основа підготовки високоякісних, конкурентоспроможних, компетентних фахівців і відповідальних членів суспільства. Неможливо раз і назавжди підготувати фахівця-професіонала, необхідно в нього сформувати бажання й здатність до постійного самовдосконалення та потреби в освіті протягом усього життя.

Розробка та впровадження інноваційних психолого-педагогічних та управлінських спецкурсів у НТУ “ХПІ” сприяли підвищенню рівня соціально-психологічної та управлінської компетентності випускників. Про це свідчать відгуки як випускників, так і працедавців, листи подяки, які отримують кафедри, що здійснюють фахову підготовку в університеті.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на детальніше вивчення проблеми формування конкурентоспроможного фахівця в технічному університеті та питання управління якістю фахової підготовки майбутніх інженерів.

### **Література**

1. Андрущенко В. Інноваційний розвиток освіти в стратегії “Українського прориву” / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 2 (29). – С. 10–17.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Ігнатюк О.А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ігнатюк Ольга Анатоліївна. – Х., 2009. – 562 с.

5. Ігнатюк О.А. Формування майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : [монографія] / О.А. Ігнатюк. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2009. – 434 с.

6. Романовский А.Г. Формирование конкурентоспособного специалиста как стратегическая задача философии современного образования / А.Г. Романовский // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 3. – С. 3–9.

7. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Формування і реалізація концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут” / О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2002. – 160 с.

8. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Основи управлінських технологій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, О.А. Ігнатюк. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2004. – 184 с.

9. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура / за ред. В.Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 472 с.

## СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Успішність соціально-економічних перетворень в Україні залежить від кваліфікації тих, хто їх здійснює. Якщо у 90-ті рр. минулого століття в українському суспільстві панувала думка, що успіх проведення реформ залежить від суто технологічно-виробничих і організаційно-господарських заходів, то нині визнається важливе значення соціокультурних і духовно-моральних факторів. У наш час професія економіста розглядається як складне й багатогранне явище, що є синтезом економічних, соціальних, психологічних і культурних факторів. Подолання кризових явищ, перехід національної економіки в стадію стабільного розвитку можуть забезпечити креативні фахівці-професіонали з високим рівнем економічної свідомості, компонентом якої є міжкультурна компетентність.

**Мета статті** – визначити специфіку формування міжкультурної комунікації (МКК) студентів ВНЗ економічного профілю.

Про суспільну зацікавленість у таких спеціалістах свідчать публікації зарубіжних і вітчизняних учених з питань підготовки фахівців, в яких ідеться про економістів “європейського рівня”, “менеджерів з міжкультурною компетентністю” (М.І. Леонов, О.В. Морозов, С.П. Мясоєдов, G. Hofstede, R. Jahnke, H. Mauritz, M. Stich та ін.). У міжкультурному світі сучасний фахівець – це людина, яка може стати “своєю” в іншій культурі, вміє здійснювати комунікацію та проводити переговори на міжнародному рівні, працювати в міжкультурних “командах”, засвоїла правила бізнес-етики, має сформовану мотивацію до міжкультурної взаємодії, розвинуті лідерські управлінські навички, несе соціальну відповідальність за свої рішення.

Дослідження науковців (Н. М. Лисиця, С.П. Мясоєдов П.Б. Сміт, Н. Дж. Холден, U. Clement, Ch. Geistmann, B. Hecht- el Minshawi, W. Kramer та ін.) доводять, що для успішного ведення справ з представниками інших країн в умовах гострої конкуренції на світовому ринку фахівцям у галузі економіки необхідно знати характерні особливості провідних бізнес-культур; усвідомлювали, який значний вплив здійснює національна культура на корпоративну; розуміти причини виникнення міжкультурних конфліктів; уміти запобігати найбільш типовим помилкам, що пов’язані з національними стереотипами поведінки; засвоювати знання і набувати вміння здійснювати аналіз ділової культури потенційного іноземного партнера.

Загальне поняття “фахівець економічного профілю” охоплює різні напрями підготовки (економіка підприємства, маркетинг, менеджмент, фінанси, банківська справа, зовнішньоекономічна діяльність, облік та аудит, логістика та інші). Слід зазначити, що серед фахівців економічних напрямів спеціалісти з міжнародної економіки і менеджери у сфері зовнішньоекономічної діяльності створюють особливу групу, оскільки до кола їхніх обов’язків належить, насамперед, завдання організації та управління спільною діяльністю колективу людей, які здійснюють комунікацію зі своїми

іноземними партнерами, а це потребує знання іноземних мов, комунікативних умінь на високому рівні, міжкультурної толерантності.

Підготовка високопрофесійного фахівця з високим рівнем сформованості МКК неможливо без актуалізації його креативного потенціалу, що забезпечує здатність стратегічно мислити, приймати оптимальні рішення у проблемних ситуаціях МКК. В.І. Андреев визначає 50–60 основних характеристик сучасного менеджера, але 10–15 з них створюють основу, на якій відбувається неперервний розвиток менеджера як творчої особистості [1, с. 4]. До них належать: сміливість у прийнятті рішень, комунікативні здібності, цілеспрямованість, здатність до сприйняття нового, хист до комерційної діяльності (підприємливість), конструктивно-критичне мислення, прагматичність (практичність, спрямованість на справу), прагнення до успіху та лідерства тощо [1, с. 5]. Саме ці якості характеризують творчий потенціал особистості, який забезпечує їй відносно стабільну роботу в умовах постійних технологічних змін, здатність вчитися протягом життя та набувати нові компетентності.

Творчу економічну свідомість, спрямовану на удосконалення соціально-економічного життя суспільства, характеризують поряд з інтелектуальним потенціалом загальні морально-духовні цінності (людяність, чесність, справедливість, соціальна відповідальність тощо), а також специфічні настанови у професійній діяльності (ефективність, корисність, раціональність та інші). Їх синтез створює основу для творчого мислення і діяльності фахівця в економічній практиці міжкультурної взаємодії, дозволяє адаптуватися до мінливих умов зовнішнього середовища. Креативна економічна свідомість відрізняється від інших типів вищим ступенем евристичності, етичності, гуманізму. Це пов'язано з тим, що її основу складає не ситуаційний підхід до мінливих умов економічної кон'юнктури, а максими духовної культури особистості, які можуть забезпечити гуманізацію економіки.

Об'єктом вивчення фахівців економічного профілю є економічна система, яка являє надскладну багатоступеневу ієрархічну структуру з різноманітними відносинами, що виникають в процесі виробництва, розподілу, обміну і споживання економічного продукту. Міжнародні економічні відносини здійснюються у соціально-культурному середовищі, що є системою зовнішніх умов і факторів, які впливають на поведінку їх суб'єктів. Серед них все більшого значення набуває процес МКК, що вимагає від людини дотримання морально-етичних норм поведінки, прояву таких особистісних якостей, як відповідальність, чесність, надійність, пунктуальність.

В Україні цілі освітньої та професійної підготовки, зміст освіти, місце фахівця економічного профілю в структурі господарства держави, вимоги до його компетентності та інших соціально значущих властивостей визначено у стандартах вищої освіти: освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) та освітньо-професійній програмі (ОПП). Державні стандарти покликані забезпечити не тільки європейський рівень професійної освіти, а й виховання гармонійно розвиненої, соціально активної людини, здатної до саморозвитку, самовдосконалення, з високими духовними якостями, гуманністю та толерантністю. Модель фахівця з економіки (табл. 1) відображає комплексну систему його професійних та особистісних характе-



ристик (знання, вміння та навички, професійні та особистісні якості, типові завдання і ситуації професійної діяльності тощо).

Таблиця 1

### Складники професійної підготовки фахівця

Особистісні аспекти	Характеристики професійної діяльності
<ul style="list-style-type: none"> <li>- рівень професійної компетентності (знання, вміння, навички);</li> <li>- особистісні якості та здібності;</li> <li>- світогляд, ціннісні орієнтації в світі;</li> <li>- психологічні, соціокультурні властивості та особливості</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- функції фахівця</li> <li>- проблеми (завдання)</li> <li>- рівень діяльності</li> <li>- види діяльності</li> <li>- технології, способи діяльності</li> </ul>

На основі ОКХ фахівців напрямів підготовки “Економіка і підприємство” (спеціальності “Міжнародна економіка” і “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності”) та “Менеджмент” [2; 3] визначимо виробничі функції та типові завдання, зважаючи на те, що міжкультурна компетентність є обов’язковою для виконання ними професійної діяльності.

Таблиця 2

### Виробничі функції, типові завдання діяльності фахівця з економіки

Зміст функції	Типові завдання професійної діяльності	Професійні вміння
1. Планувальна	1.1. Планування та прогнозування зовнішньоекономічної діяльності суб’єкта господарювання	1.1.1. Проводити аналіз основних економічних показників зовнішньоекономічної діяльності підприємства
	1.2. Системний аналіз і прогноз діяльності організації за умов конкуренції, забезпечення конкурентоспроможності	1.2.1. На основі аналізу та дослідження зовнішніх цільових ринків обґрунтовувати шляхи реалізації стійких конкурентних переваг суб’єкта зовнішньоекономічної діяльності 1.2.2. Аналізувати ефективність зовнішньоекономічних зв’язків 1.2.3. Проводити моніторинг основних конкурентів організації на ринку, у тому числі світовому
	1.3. Бізнес-планування	1.3.1. На основі діагностики внутрішніх підсистем і вивчення факторів зовнішнього середовища здійснювати сценарне бізнес-планування
	1.4. Прогнозування динаміки попиту на експортно-імпорتنу продукцію	1.4.1. Здійснювати маркетингові дослідження зовнішнього ринку з метою визначення сегмента ринку, потенційних споживачів, їх поведінкових особливостей 1.4.2. Прогнозувати попит на продукцію 1.4.3. Сегментувати світовий ринок, аналізувати його товарну та фірмову структуру
2. Організаційна	2.1. Організація зовнішньоекономічної діяльності суб’єкта господарювання з метою досягнення його місії	2.1.1. Синхронізувати зусилля з роботою колективу, розподіляти діяльність у часі і просторі

Продовження табл. 2

Зміст функції	Типові завдання професійної діяльності	Професійні вміння
	2.2. Забезпечення прийняття управлінських рішень під час здійснення зовнішньоекономічної діяльності, реалізація управлінських рішень	2.2.1. Формувати інформаційне забезпечення управління зовнішньоекономічною діяльністю організації з використанням різноманітних джерел (зокрема, й іншомовних) 2.2.2. Оперативно переробляти значні масиви різноманітної інформації (передусім, іншомовної) за умови обмеженості часу 2.2.3. Обґрунтовувати вибір оптимального рішення, виходячи з критеріїв соціально-економічної ефективності та екологічної безпеки 2.2.4. Відстежувати змін вітчизняного та міжнародного законодавства, забезпечувати правомочність діяльності свого підприємства
	2.3. Здійснення комерційної діяльності на міжнародних ринках	2.3.1. За допомогою маркетингових досліджень міжнародних ринків і рекламної діяльності формувати попит на продукцію організації 2.3.2. На основі ринкових досліджень аналізувати можливості потенційних комерційних партнерів, у тому числі із зарубіжних країн 2.3.3. Укладати і виконувати угоди з вітчизняними і зарубіжними постачальниками і споживачами
	2.4. Організація рекламної діяльності суб'єкта зовнішньоекономічної діяльності	2.4.1. Визначати зміст і структуру рекламної діяльності на зовнішніх ринках, оцінювати ефективність рекламної кампанії
	2.5. Організація системи виставочного бізнесу	2.5.1. Здійснювати підготовку суб'єкта зовнішньоекономічної діяльності до участі в міжнародних виставках та ярмарках, аналізувати його підсумки з метою укладання проектів зовнішньоекономічних угод
	2.6. Формування колективу та керівництвом	2.6.1. Створювати та підтримувати соціально-економічні відносини між членами трудового колективу на правовій основі та демократичних принципах 2.6.2. Формувати відчуття єдиної команди
	2.7. Формування та розвиток організаційної культури	2.7.1. Дотримуватися етики управлінської діяльності 2.7.2. Забезпечувати ідентифікацію працівників з організаційною культурою
3. Мотиваційна	3.1. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі	3.1.1. За допомогою психологічних методів управління регулювати міжособистісні стосунки членів трудового колективу 3.1.2. Використовувати конструктивну критику та самокритику 3.1.3. Упорядковувати та гармонізувати соціальні стосунки нормами етики 3.1.4. Сприяти розвитку творчого потенціалу працівників

Зміст функції	Типові завдання професійної діяльності	Професійні вміння
4. Контрольна	4.1. Контролювання виконання зовнішньоекономічних операцій	4.1.1. Контролювати хід експортно-імпортних операцій 4.1.2. Проводити моніторинг виконання угод з іноземними партнерами
5. Координаційна	5.1. Узгоджене використання усіх видів ресурсів	5.1.1. Збалансувати узгоджене та ефективне використання усіх видів ресурсів у часі та просторі
	5.2. Управління конфліктами	5.2.1. Своєчасно діагностувати та аналізувати конфліктні ситуації, запобігати переростанню їх у конфлікт 5.2.2. Застосовувати стиль лідерства, що відповідає вимогам ситуації
6. Дослідницька	6.1. Проведення наукових досліджень у сфері міжнародних економічних зв'язків	6.1.1. Складати план дослідження, добирати іншомовні літературні джерела, використовувати наукові методи обробки інформації тощо

З таблиці видно, що українська економіка потребує спеціалістів, які добре знаються на закономірностях та тенденціях розвитку світового ринкового середовища, вміють його аналізувати, приймати оптимальні рішення щодо діяльності компаній в цьому середовищі, мають навички ведення ділових переговорів, володіють основами міжкультурного менеджменту, досвідом МКК у виконанні своїх функціональних обов'язків.

В ОКХ визнано необхідність формування відповідальності фахівців з економіки на основі розуміння сучасних проблем розвитку суспільства, важливість їхньої підготовки до ефективної соціальної комунікації, виховання професійно-особистісних якостей. Педагогічні цілі щодо формування компетентностей майбутнього фахівця та їх результати представлено у табл. 3.

Таблиця 3

### Формування професійно-особистісних якостей фахівців з економіки

Цілі	Компетентності
1. Формування стійкого світогляду, правильного сприйняття сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури	1.1. Засвоювати та реалізовувати наукові та культурні досягнення світової цивілізації з поважним ставленням до різних культур, релігій, ідей збереження миру, неухильного дотримання прав людини 1.2. Розглядати культурологічні питання сучасності з позицій вшанування традицій і звичаїв свого народу та культурного надбання людства 1.3. Дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки та моралі в міжособистісних відносинах та суспільстві, орієнтуватися на загальнолюдські цінності 1.4. Сприяти гармонізації міжособистісних, міжнаціональних відносин 1.5. Протистояти проявам расової, національної, статевої, вікової дискримінації

Цілі	Компетентності
2. Формування творчої ініціативи при вирішенні сучасних проблем	2.1. Удосконалювати знання у сфері міжнародного життя, орієнтуватися у зовнішній та внутрішній політиці держави, знати її історію та специфіку розвитку 2.2. Орієнтуватися у глобальних проблемах економічного розвитку світових господарських зв'язків, інтеграції України у систему міжнародного поділу праці
3. Займати активну життєву та громадянську позицію	3.1. Захищати інтереси держави, поєднувати та взаємно узгоджувати суспільні, колективні та індивідуальні інтереси 3.2. Захищати свої права людини та громадянина
4. Нести соціальну відповідальність за діяльність організації	4.1. Ураховувати та прогнозувати соціальні аспекти впливу ділової активності на працівників, споживачів, місцеві спільноти, суспільство 4.2. Вирішувати загальні соціальні проблеми: захист довкілля, прав громадян, інтересів споживача, охорона здоров'я та безпека життєдіяльності 4.3. Дотримуватися етики ділового спілкування. Реалізовувати відносини відповідальності за допомогою сукупності етичних, правових та економічних норм у їх взаємозв'язку
5. Здатність до ефективної комунікаційної взаємодії, у тому числі з представниками інших культур, засобами сучасних інформаційних технологій	5.1. Спілкуватися, якнайменш, однією з іноземних мов, чітко, послідовно та логічно висловлюючи свої думки та переконання 5.2. Створювати та підтримувати гармонійну соціальну мережу ділових та особистісних контактів як передумову ділового успіху 5.3. Залежно від ситуації обирати найбільш відповідні Інформаційні засоби та канали комунікації, користуватися мережею Інтернет 5.4. Проявляти та постійно вдосконалювати гарні манери, культуру мови 5.5. Переконувати, аргументувати, вести конструктивні переговори, результативні ділові бесіди, плідні дискусії, полеміку; толерантно ставитися до протилежних думок, брати участь у дискусіях, критично ставитися до тенденційної інформації 5.6. Готувати та проводити публічні виступи в аудиторіях різного типу 5.7. Ефективно використовувати невербальні засоби спілкування 5.8. Протидіяти маніпуляції, долати бар'єри спілкування
6. Здатність до засвоєння нових професійних знань, самовдосконалення	6.1. Адаптуватися до зростаючих потоків інформації, наслідків науково-технічного прогресу, розуміти необхідність професійної мобільності 6.2. Розвивати потенціал лідера, підприємливість і вміння йти на виправданий ризик 6.3. Здійснювати самоменеджмент, встановлювати життєві цілі, визначати їх пріоритетність, планувати власну кар'єру 6.4. Систематично читати літературу за фахом (у тому числі закордонну), вміти складати реферат, анотацію за її змістом

Отже, в державних нормативних обґрунтовано необхідність забезпечення цілісності педагогічного процесу, що має виявлятися в комплексному вирішенні викладачами завдань професійної освіти. Цілісний підхід до організації педагогічного процесу формування МКК дозволяє створити оптимальні умови для засвоєння ними професійних знань і формування в його процесі особистісних і соціальних якостей, необхідних для професійної діяльності.

У педагогічному процесі формування МКК необхідно не тільки передавати студентам знання, формуючи наукові поняття і професійний тезаурус, але й виробляти професійні, соціальні й загально-навчальні уміння, впливаючи на їхню свідомість, поведінку, волю та емоції і таким чином формувати світогляд майбутніх фахівців, їхні особистісні якості.

Комплексність економічної системи, багатосторонні економічні зв'язки, динамічні зміни в характері економічної діяльності зумовлюють необхідність забезпечення достатньої кількості різноманітностей для створення психолого-педагогічних умов, важливих для підготовки фахівців відповідного напрямку професійної підготовки і потрібного рівня МКК. Це дає підстави для вироблення педагогічною наукою інваріантних моделей для підготовки фахівців економічного профілю, які дозволятимуть кожному викладачеві будувати педагогічну систему формування МКК і визначати її компоненти відповідно до освітніх потреб студентів і специфіки їхньої професійної діяльності, обирати потрібні дидактичні засоби управління навчальною діяльністю студентів.

**Висновки.** Отже, специфіка формування МКК у підготовці фахівців економічного профілю зумовлюється змістом їхньої професійної діяльності. Організація навчальної діяльності студентів із засвоєння соціокультурного досвіду МКК передбачає створення педагогічної системи, компоненти якої (цілі, принципи, зміст, методи і форми навчання) мають урахувати специфіку професійної освіти економістів. Необхідність набуття студентами здатності виконання виробничих функцій та типових завдань професійної діяльності потребує проектування навчальних ситуацій, які відтворюють певний фрагмент соціально-економічної дійсності й моделюють бажаний тип професійної діяльності та систему соціальних відносин під час її здійснення.

Рівень професіоналізму сучасного фахівця в умовах МКК визначається не тільки ґрунтовними теоретичними знаннями в усіх галузях економічної науки, практичними навичками діяльності в обраній сфері, а значною мірою комунікативною культурою у відносинах з діловими партнерами.

### **Література**

1. Андреев В. И. Саморазвитие менеджера / В.И. Андреев. – М. : Народное образование, 1995. – 160 с. (Библиотечка журнала “Народное образование”, № 4, 1995 г.).
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю 8.050206 “Менеджмент зовнішньое-

кономічної діяльності” на пряму підготовки 0502 “Менеджмент” / [кол. авт. за заг. кер. А.Ф. Павленка]. – К. : КНЕУ, 2004. – 142 с.

3. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційні характеристики бакалавра, спеціаліста і магістра спеціальності “Маркетинг” на пряму підготовки 0501 “Економіка і підприємництво” / [кол. авт. за заг. кер. А.Ф. Павленка]. – К. : КНЕУ, 2004. – 147 с.

КОНДРАТОВА Л.Г.

## **ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ “ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА” В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА**

Нові зміни та принципи освітянської політики завжди проходять через систему післядипломної педагогічної освіти, що орієнтується на підготовку нової генерації педагогів з високим рівнем професіоналізму, методологічною й загальною культурою, аналітичним мисленням, інноваційним творчим стилем. Перебудова в суспільстві потребує інших підходів до організації освітнього процесу післядипломної освіти, до педагога, спрямованості на розвиток педагогічного мислення, вільний вибір ним форм і методів саморозвитку, професійного самовдосконалення.

Концептуальні вимоги до вдосконалення професійної підготовки вчителів визначені дійсністю, змінами між змістом освіти та його реалізацією в практичній діяльності. Тому сьогодні диктує нові андрагогічні засади навчання, що мають прагматичну спрямованість на результат – готовність учителя до здійснення інновацій та викладання нових предметів, факультативів і курсів за вибором тощо.

У сучасних психолого-педагогічних джерелах існує певний незначний вітчизняний та зарубіжний досвід дослідження проблеми модернізації післядипломної педагогічної освіти на засадах гуманістичних ідей. У галузі художньо-естетичної освіти значним нововведенням стає поява нового курсу “Художня культура”, що є безперечним фактом оновлення системи естетичного виховання останнього десятиріччя.

**Мета статті** – розкрити питання застосування педагогічних технологій у процесі підготовки педагогічних кадрів до викладання художньої культури та визначити переваги застосування проектної технології як прикладу значного розвитку особистості сучасного педагога.

Питання методології та дидактики викладання художньої культури були висвітлені в працях російських дослідників Л. Предтеченської, Ю. Солодовникова, Л. Рапацької, О. Кабкова; українських науковців Л. Аристової, Л. Масол, Н. Миропольської, М. Ратко, О. Щолокової та інших.

На думку Л. Масол, для галузі мистецької освіти необхідно розвивати такі якості, як: когнітивні, перцептивні, оцінні, діяльнісні, комунікатив-

ні та суто предметні цілі навчання. За визначенням авторів програми, загальноосвітньою місією нового курсу “Художня культура” є реалізація як навчально-пізнавальних, так і світоглядно-виховних завдань мистецької освіти, адже він передбачає систематизоване й цілеспрямоване опанування учнями цінностями української та зарубіжної культурно-мистецької спадщини, а також формування готовності до діалогу (полілогу) культур у подальшій життєдіяльності.

Головні завдання курсу вимагають від системи післядипломної педагогічної освіти певних змін у навчанні вчителів до його викладання, появу інноваційних форм, методів та технологій навчання дорослих. Проблемам андрагогіки приділяли значну увагу багато дослідників, серед яких: Б.Г. Ананьєв, який визначав психолого-педагогічного управління в умовах навчання дорослих; В. Сухомлинський, який зазначав, що найкраща, найточніша методика дієва лише тоді, коли є жива індивідуальність педагога; В. Слободчиков, який висловив думку щодо специфічних характеристик зрілої особистості, якими є слухачі курсів підвищення кваліфікації, головним стає розвинуте почуття відповідальності, потреба в піклуванні про інших та передачі своїх знань і свого життєвого досвіду іншим, постійна здатність учителів до активної участі в професійній діяльності.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій у сфері післядипломної педагогічної освіти дає змогу констатувати, що в процесі підготовки вчителів художньо-естетичних дисциплін значне місце посідає вивчення особливостей і використання педагогічних технологій. Під час підготовки вчителів до викладання мистецьких дисциплін ми вважаємо за доцільне застосовувати такі художньо-педагогічні технології: партнерські, художньо-інтегративні, інтерактивні. Автор програми Л. Масол запропонувала класифікацію категорії “технологія” й акцентувала такі аспекти в понятті “технологія”: дидактичний аспект (В. Безпалько, С. Гончаренко, С. Подмазін, О. Савченко), виховний аспект (І. Бех, В. Рибалка, Н. Шуркова), цілісно-педагогічний аспект (І. Дмитрик, М. Кларін, А. Нісімчук, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоєва). Значні можливості для художньо-естетичної освіти останнім часом набуває проектна технологія.

У загальному вигляді педагогічну технологію слід розуміти як комплексну інтегровану систему, що включає в себе упорядковані операції й дії, які забезпечують результат у вигляді інформаційно-предметних і процесуальних аспектів навчання. За визначенням Г. Селевко, “педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як реальний процес навчання”. Саме технологічний підхід відкриває нові можливості для концептуального й проектувального освоєння різних галузей і аспектів освітньої, педагогічної й соціальної дійсності; він дає змогу: передбачати результати й керувати педагогічними процесами; аналізувати та систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання; комплексно вирішувати освітні й соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості; зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на людину; оп-

тимально використовувати наявні в розпорядженні ресурси; вибирати найбільш ефективні й розробляти нові технології та моделі для вирішення соціально-педагогічних проблем, що виникають.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці розгляду особливостей проектної педагогічної технології присвячували свої праці: К. Баханов, О. Онопрієнко, О. Пехота, С. Шевцова, І. Єрмаков, В. Гузєєв, Г. Селевко, Є. Полат, Р. Курбатов, Н. Пахомова, Н. Тарасова та інші.

Проектна діяльність – одна з найперспективніших складових освітнього процесу, а особливо в процесі викладання художньо-естетичних дисциплін. Вчителі, які викладають художню культуру в загальноосвітній школі, повинні знати, що проектна технологія, застосована в навчально-виховному процесі, створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в ХХІ ст.: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Самостійне здобування знань, їх систематизація, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему та приймати рішення відбувається саме через метод проекту. Проектування може стати засобом соціального й інтелектуально-творчого саморозвитку всіх суб'єктів освіти (учнів, учителів, батьків), а в більш вузькому розумінні – засобом розвитку проектних здібностей. Робота над проблемною темою викликала необхідність вивчення національного й міжнародного передового досвіду, створення матеріально-технічної бази (комп'ютерні класи, підключення до мережі Інтернет тощо), загального оновлення змісту освіти.

Тому в процесі підготовки вчителів до викладання художньої культури, в умовах підвищення кваліфікації, педагога, поступово оволодіваючи основами проектної технології та створюючи самостійно зразки мистецьких проектів у практичних та тренінгових видах робіт, мають безліч можливостей для розвитку свого власного педагогічного творчого потенціалу.

Вчителі беруть участь у створенні проектів з художньої культури, поступово включаються у творчий процес. Такий вид андрагогічної практичної діяльності дає змогу розвивати дослідницькі та творчі здібності, які впливають на підвищення загального рівня професійної компетентності. Вивчаючи природу творчості, а саме розвиток таких якостей особистості, як інтуїція, активність, наполегливість, працездатність, широка мотивація і цінності орієнтації, та ґрунтовно досліджуючи методи й етапи творчого процесу, сучасні дослідники Я.А. Пономарьов, В.А. Крутецький, А.М. Матюшкін, І.А. Семенов, Дж. Гайсс та інші визначають, що саме творчість допомагає розвивати такі риси особистості – самовираження – впевненість; самореалізація – сміливість; мислення – наполегливість; здібності та інші.

Проектна діяльність міцно пов'язана з проблемою творчості і є творчою по своїй суті. Педагоги в процесі навчання мають обрати той різновид творчого проекту, який допоможе максимально вирішити обрану вчителем проблему. Виходячи з класифікації, яка подана в табл. 1, педагоги мають



можливість самостійно обрати та в процесі практичної підготовки апробувати різновид творчого мистецького проекту.

Важливе значення в процесі творчості має об'єктивна новизна результату творчості і її соціальна значущість, пошук і застосування оригінальних способів вирішення практичних завдань. Інтуїтивне рішення, що виникає в процесі творчої діяльності, виконання низки творчих дослідницьких завдань, спрямованих на вирішення ключової проблеми, що лежить в основі творчих проектів з художньої культури, які виконуються вчителями в процесі курсової підготовки, дозволяють розвивати професійну творчість вчителя: через практичну діяльність – до засвоєння теоретичних знань. Особливою рисою проектної технології є той факт, що проектна діяльність є потужним способом розвитку особистості. У процесі творчої діяльності завжди відбуваються позитивні зміни кожної особистості, а саме розвиток творчих здібностей тих, хто навчається, – вчителів художньої культури. Значним фактором стає проектна діяльність, що передбачає велику частину самостійної праці тих, хто навчається: висування задуму проекту, знаходження можливостей реалізації проекту, планування й виготовлення продукту, оцінювання результату праці. Отже, проектна діяльність формує творчу особистість і допомагає вчителям самостійно апробувати процес створення мистецьких проектів.

Таблиця 1

### Класифікація проектів з художньої культури

За змістом	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Проекти з музичного мистецтва</li> <li>- Проекти з театрального мистецтва</li> <li>- Проекти з образотворчого мистецтва</li> <li>- Проекти з кіномистецтва</li> </ul>
За кількістю учасників	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Індивідуальні</li> <li>- Парні</li> <li>- Групові</li> <li>- Колективні</li> <li>- Масові</li> </ul>
За методом виконання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Дослідницькі</li> <li>- Творчі</li> <li>- Практико-орієнтовані</li> <li>- Ігрові, рольові</li> <li>- Інформаційні</li> </ul>
За тривалістю виконання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Короткотривалі</li> <li>- Середньої тривалості</li> <li>- Довготривалі</li> </ul>

**Висновки.** Отже, розглядаючи питання застосування педагогічних технологій у процесі підготовки вчителів до викладання художньої культури, ми дійшли висновку, що застосування проектної технології дає змогу розвивати такі характерні професійні риси особистості сучасного педагога, як: інтуїція, активність, наполегливість, працездатність, широка мотивація й цінності орієнтації.

## Література

1. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологий / М.Е. Бершадский. – М. : Пед. поиск, 2003. – 256 с.
2. Коберник О.М. Проективна педагогіка і національна школа / О.М. Коберник // Шлях освіти. – 2006. – № 7. – С. 7–9.
3. Кондратова Л.Г. Художня культура. 10 клас : метод. посіб. / Л.Г. Кондратова. – Х. : Основа, 2010. – 208 с.
4. Матяш Н.В. Развитие теории и практики проектного обучения в отечественной и зарубежной педагогике / Н.В. Матяш // Симоненко В.Д. Технологическое образование школьников. Теоретико-методологические аспекты / В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых, Н.В. Матян. – Брянск : Изд-во БГПУ : Технология, 199. – С. 108–154.
5. Набока Я. Культурологічний підхід до розвитку особистості педагога у системі післядипломної освіти / Я. Набока // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – С. 57–60.
6. Пехота О.М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота. – К. : А.С.К., 2001. – 254 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий. – 2005. – 287 с.
8. Масол Л. Художня культура. Підручник для 9 класу / Л. Масол. – К. : Генеза, 2009. – 288 с.

КОРОБЧУК Л.І.

## ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ

На сучасному етапі розвитку цивілізованих країн світу одне з актуальних питань сьогодення – формування екологічної культури. Сам процес формування та розвитку екологічної культури студентів машинобудівного профілю має складну будову (екологічне виховання, екологічна свідомість, екологічне мислення, екологічна етика, екологічна освіта, екологічне світосприйняття та екологічне світорозуміння) і є багатоступеневим.

Важливий внесок у дослідження питань формування екологічного світогляду особистості, екологічної освіти й виховання останніми роками зробили Н.П. Депенчук, І.Д. Дроздова, Р.С. Карпінська, В.П. Казначеев, А.Л. Яншин, М.Й. Багер, В.Є. Борейко.

*Мета статті* – розкрити основи екологічної підготовки як однієї зі складових екологічної культури майбутніх фахівців вищого технічного навчального закладу за допомогою еколого-психологічної компетентності.

Засвоєння екологічних знань студентами вищих технічних навчальних закладів є важливою складовою у процесі формування майбутніх фахівців машинобудівного профілю. Лише правильне й грамотне формування

екологічної культури майбутнього спеціаліста дасть змогу розвинути в студентів високе почуття відповідальності перед об'єктами біосфери та майбутніми поколіннями. Формування екологічної культури студентів викликає необхідність в адекватній самооцінці своєї поведінки й діяльності. Студентський вік характеризується відносною самостійністю, тому допомога студентам у правильному розумінні своїх якостей і вчинків повинна надаватися у вигляді рекомендацій і мотивованих побажань.

Феномен екологічної культури для майбутнього фахівця машинобудівного профілю виступає цілісним особистісним утворенням, що характеризується ціннісно-мотиваційним ставленням до навколишнього природного середовища, здоров'ям нації, значним рівнем опанування екологічними знаннями, умінням самостійної екологічної діяльності, тобто всебічним розвитком особистості як спеціаліста.

Екологічна культура, як і інша культура, діалектично взаємодіє з процесами, що можуть відбуватися в суспільстві й зумовлені законами їх розвитку. Як соціальне явище, екологічна культура викладача безпосередньо залежить від багатства тих суспільних відносин, у які вступає індивід.

У процесі аналізу екологічних досліджень ми розглянули екологічну культуру як інтегроване новоутворення, що трансформується у властивість особистості майбутнього фахівця машинобудівного профілю. Це дало нам змогу виділити в педагогічній моделі екологічної культури студентів вищого технічного навчального закладу компоненти в самій структурі [2]. За допомогою такої моделі можна запропонувати методику викладання спецкурсу “Основи екологічної культури” в технічному ВНЗ, зокрема для спеціалістів машинобудівного профілю.

Ці компоненти педагогічної моделі виховання екологічної культури взаємопов'язані між собою, але водночас виконують різні функції, що дає можливість формуватися особистості майбутнього фахівця, його готовності як кваліфікованого спеціаліста.

Розкриємо зміст кожного з компонентів:

1. Особистісно-психологічний компонент. До його складу входить біологічно зумовлена підструктура особистості, що зумовлена фізіологічними й морфологічними особливостями мозку (здібності, темперамент, пам'ять) і підструктура форм відображення (мислення, уява, відчуття та сприймання природи). З точки зору формування екологічної культури випускників вищої технічної школи, використання потенційних виховних можливостей різновидів відчуттів – основна умова розвитку емоційно-позитивного ставлення студентів до навколишнього природного середовища [7]. Адже пізнавальна діяльність – це процес відображення в мозку людини предметів і явищ дійсності, що відбувається на чуттєвому та абстрактному рівнях. До чуттєвого пізнання дійсності належать психічні процеси відчуття й сприймання. Відчуття – це найпростіший психічний процес орієнтування організму в навколишньому середовищі. За допомогою аналізаторів відбирається, нагромаджується інформація про об'єктивну реальність, власні суб'єктивні стани й на підставі отриманих вражень вироб-

ляються адекватні умовам способи реагування [4]. Відчуття та сприймання несуть інформацію про зовнішні ознаки й властивості об'єктів, утворюють чуттєвий світ людини.

2. Мотиваційно-ціннісний компонент. Розглядається як особистісна готовність фахівця до здійснення ним активної екологозбережної професійної діяльності. Цей компонент об'єднує відносини та моральні риси особистості, визначає ставлення особистості до дійсності й характеризується його рівнем, широтою, інтенсивністю та дієвістю проявів. До його складу входять: емоційне ставлення до пізнання природи; ставлення до навколишнього середовища як цінності; естетичні почуття, які підсилюють інтелектуальні почуття, виявляються можуть при сприйнятті прекрасного в природі; виховання високої культури поведінки; ціннісне ставлення, що реалізується через систему пізнавальних та соціальних мотивів і систему цінностей [3, с. 48].

3. Професійний компонент (навички й уміння здійснювати екологічно безпечну професійну діяльність). Екологічні дії, котрі застосовують відповідно до усвідомлення мети, за допомогою набутих екологічних знань та умінь. Вони можуть виявлятися у двох напрямках: навчально-пізнавальному (ознайомлення й робота з відповідною екологічною літературою, виступи на семінарах, доповіді на студентських конференціях); практичному (вміння проводити екологічний моніторинг антропогенного навантаження на довкілля; проводити екологічну політику серед населення свого міста тощо).

Для досягнення високих показників успішності студентам потрібно добре володіти вміннями та навичками, побудованими на матеріалі предмета екології. За допомогою таких умінь і навичок студент машинобудівного профілю виявляє свою активність під час практичних, лабораторних, семінарських занять, і надалі вони можуть бути використані при написанні розділу з екології в дипломному проекті [5]. Саме в цьому і полягає суть екологічної діяльності майбутнього фахівця машинобудівного профілю в професійній підготовці.

Такі способи діяльності бувають різними за складністю, застосовуються студентами при вивченні навчального матеріалу та формують правила застосування основних способів розумової діяльності.

Екологічна діяльність висуває високі вимоги до культури почуттів студентів: вони повинні усвідомлювати небезпечні властивості чи аспекти екологічних лих для здоров'я людини та природи в цілому, майбутня природоохоронна діяльність вимагає від молодих людей загостреної роботи окремих органів відчуття, їх точності при визначенні дійсного стану довкілля. Розвиток почуттів відбувається при систематичній взаємодії між людьми: студенти копіюють прийоми і способи роботи чи поведінки педагогів, викладачів, спеціалістів при спілкуванні з навколишнім середовищем, які потім класифікують, аналізують і співвідносять з еталонними, тобто набувають відповідної культури відчуттів. При цьому надзвичайно важливо в процесі ознайомлення студентів з навколишнім середовищем

поєднувати з активним їх включенням у природоохоронну діяльність на основі свідомого засвоєння матеріалу, а не його пасивного сприйняття.

Відомо, що першоджерелом поштовху людини до діяльності є задоволення власних потреб. Слід розрізняти потребу як психічне явище і як об'єктивне явище. Потреба особистості, колективу чи суспільства відображається індивідуальною, колективною або суспільною свідомістю. Різноманітність потреб детермінує безліч мотивів поведінки. Усвідомлення останніх забезпечує адекватне сприйняття себе в системі відносин “людина – природа” і, за необхідності, коректування своєї поведінки згідно з нормативами такого співіснування.

Система мотивів формує свідомість під впливом суспільних умов, цілеспрямованих виховних впливів, природних нахилів та здібностей. Зв'язок “мотив – потреба” є важливою виховною ланкою, де потреба реалізується в поведінці через мотиви.

Як засвідчують дослідження, в роботі зі студентами машинобудівного профілю є важливим розвиток внутрішньої мотивації, що виникає з потреб самих вихованців і стає важливим джерелом їх розвитку, формування екологічних переконань, відповідальності за свою природоохоронну діяльність.

З метою детального засвоєння поданого студентам матеріалу при створенні авторської програми необхідно врахувати, які саме дії та вміння необхідні студентам у їх професійній діяльності. Такий компонент для студентів машинобудівного профілю варто розглядати як сукупність послідовних дій та операцій [6]. В основі методики викладання запропонованого нами спецкурсу “Основи екологічної культури” повинна враховуватись систематичність, міжпредметність, послідовність. Проведення практичних чи лабораторних робіт з курсу має будуватись на методичному матеріалі, частково опрацьованому студентом. У процесі виконання такого типу робіт у студентів формується уявлення про будову та принцип роботи того або іншого приладу чи апарату, певних методів та технічних процесів. Саме такі вміння та навички розвивають у майбутніх спеціалістів мову та екологічну свідомість. У разі, коли тема заняття буде стосуватись більш промислового напрямку – це дає чудову можливість студентам ознайомитись з нормативними показниками ГДК (гранично-допустима концентрація), ГДВ (гранично-допустимий викид), ГДС (гранично-допустимий скид), ТПВ (тимчасово погоджений викид), ГДР (гранично-допустимий рівень), С-33 (санітарно захисна зона підприємства). Така база знань дає змогу краще зрозуміти майбутнім фахівцям машинобудівного профілю дію антропогенних джерел забруднення на довкілля, враховуючи, що такі знання будуть необхідними у професійній підготовці.

При написанні в дипломному проекті розділу з екології потрібно оцінити рівень впливу досліджуваного об'єкта на навколишнє середовище; виробничий процес та обладнання; наявність та ефективність роботи очисних споруд, а також запроєктувати перспективні шляхи вирішення екологічної проблеми тощо. У цьому розділі екологія є теоретичною основою,

що встановлює певні ліміти на параметри виробництва та впливу підприємства на довкілля.

Отже, метою навчального процесу запропонованого спецкурсу “Основи екологічної культури” є формування необхідних знань, навичок, умінь, переконань, які теоретично й практично потрібно буде застосовувати майбутньому фахівцю машинобудівного профілю в професійній діяльності.

Безперечно, майбутня діяльність накладає відповідні рамки на глибину й широту знань майбутнього фахівця машинобудівного профілю, при оцінці екологічних знань якого можна виділити декілька рівнів:

- володіння екологічними знаннями;
- репродукція екологічних знань за необхідності;
- самостійна репродукція екологічних знань у потрібний час.

У межах фахової підготовки важливо разом зі студентами аналізувати, синтезувати та зіставляти набуту інформацію, створювати узагальнені конструкції, що дає змогу перейти до вищого ступеня відображення дійсності – мислення. Екологічне мислення як понятійна й опосередкована форма психічного відображення довкілля розвивається від елементарних понять і суджень до вищих творчих їх виявів. Через розумову діяльність розкриваються зв'язки і властивості, котрі неможливо отримати на рівні чуттєвого, вони збагачуються і взаємодоповнюються. При вирішенні екологічних проблем необхідно, перш за все, зацікавити студента, мотивувати ретельне їх вивчення і розв'язання.

**Висновки.** Незважаючи на значну кількість досліджень і публікацій цього спрямування, проблема екологічного виховання в нових соціально-економічних умовах розвитку України залишається вкрай актуальною.

Результати критичного аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчують, що екологічна культура – інтегративне особистісне утворення, що має складну динамічну будову: потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, спеціальні знання, уміння й навички, здатність до рефлексії і професійного самовдосконалення. Виходячи з предмета дослідження, екологічна культура фахівця машинобудівного профілю розуміється нами як інтегрована категорія, що включає комплекс психолого-педагогічних якостей особистості, що перебувають у відповідному співвідношенні й реалізуються через ціннісні переконання в активну природоохоронну діяльність, яку можна донести до студента через спецкурс “Основи екологічної культури”.

Саме формування екологічної культури є пріоритетним напрямом у професійній підготовці фахівців машинобудівного профілю.

### **Література**

1. Бауер М.Й. Екологічні знання у контексті формування світоглядних цінностей суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук / М.Й. Бауер. – К., 1998. – 21 с.
2. Вайда Т.С. Екологічна культура студентів як педагогічна проблема / Т.С. Вайда // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : Айлант, 1998. – Вип. 1. – С. 104–108.

3. Водзинская Л.П. Понятие установки, отношения, ценностной ориентации в социологическом исследовании / Л.П. Водзинская // Философские науки. – 1968. – № 2. – С. 48–54.

4. Депенчук Н.П. Нравственные аспекты современной экологии / Н.П. Депенчук, И.Д. Дроздова // Интегрирующая функция экологии в современной науке : сб. науч. тр. – К. : Наукова думка, 1987. – С. 17–31.

5. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 477 с.

6. Иващенко С.Г. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою / С.Г. Иващенко, М.І. Дробноход. – К. : МАУП, 2000. – 76 с.

7. Сапожников С.В. Екологічна освіта студентів: вимоги до теоретичної підготовки / С.В. Сапожников // Актуальні проблеми соціальної педагогіки і психології. Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Х. : Каравела, 2000. – 76 с.

КРАМАРЕНКО Т.В.

### **ПРО ЕФЕКТИВНІСТЬ ЕЛЕКТРОННОЇ ПОШТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

На сьогодні завдяки входженню України у світовий освітянський простір та орієнтацію на ринок праці існує потреба в зміні організації підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах.

Слід зазначити, що сучасна економічна ситуація вимагає від випускників вищих навчальних закладів у практичній діяльності високої якості знань, відчуття нового, творчого підходу у вирішенні виробничих проблем та відносинах з партнерами, зокрема із зарубіжних країн.

Відомо, що підготовка з іноземної мови у вищій школі має ряд недоліків і потребує вдосконалення системи організації навчання. Створення ефективних дидактичних систем, використання нових інформаційно-комунікаційних технологій, форм і методів навчання, які забезпечать інтенсивне оволодіння системою знань, суттєво підвищить рівень діяльності студентів.

Вирішити цю проблему можна за допомогою форм і методів навчання, які передбачають використання інформаційних технологій, які б не тільки передавали сукупність знань, а й забезпечували оптимальний особистісний розвиток у цілому, трансформацію пізнавальної діяльності в професійну [1].

На сучасному етапі розвитку, розширення й поглиблення міжнародних, наукових, технічних контактів обов'язковою умовою успішної професійної діяльності фахівця є практичне володіння іноземною мовою.

**Метою статті** є ознайомлення з досвідом роботи зарубіжних колег у сфері викладання іноземної мови засобами інформаційних технологій на прикладі електронної пошти.

*Електронна пошта* як форма асинхронної комп'ютерно опосередкованої комунікації була названа головною з усіх Інтернет-ресурсів (Warschauer, Sheltzer, Meloni 2000). Завдяки еволюції у світі Інтернет, комп'ютерні технології пропонують викладачам іноземної мови величезні можливості: "...вони можуть бути засобом реального спілкування в певній мові, включаючи створення та обмін повідомленнями з іншими студентами на заняттях і за їх межами" (Warschauer) [7, с. 14]. Крім того, викладачі іноземної мови починають усвідомлювати вплив цього засобу на їх професію завдяки використанню електронної пошти під час іспитів та творчої взаємодії зі студентами. За останні роки дослідники з різних країн презентували багато інноваційних ідей застосування електронної пошти (далі – ЕП) при вивченні іноземної мови.

Педагогічними перевагами ЕП є розширення часу та місця для вивчення іноземної мови. Як зазначають дослідники, ЕП (e-mail) розширює можливості студентів та викладачів, надаючи змогу зустрічі та спілкування іноземною мовою поза стінами університету. Завдяки ЕП студентам не потрібно знаходитися у спеціальній кімнаті в певний час та день для того, щоб поспілкуватися з іншими іноземною мовою. Вони можуть відправляти ЕП зі зручного їм місця вдома (бібліотека, Інтернет-кафе). Такі просторові можливості надають більше вільного часу, який вони витрачають на написання та читання іноземною мовою в комунікативному контексті. Досить важливим моментом є те, що завдяки ЕП студентам не потрібно витратити кошти для подорожей за кордон тільки для того, щоб поспілкуватися.

На сьогодні існує багато публікацій, переважно зарубіжних, в яких детально обґрунтовано вирішення проблеми навчання іноземних мов різних за фахом студентів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема електронної пошти як ефективного засобу навчання.

Так, Ренкін (Rankin) відзначає, що додаткова взаємодія іноземною мовою забезпечує студентів ще більшою віддачею, ніж на звичайних заняттях [11]. Також ЕП дає можливість студентам спілкуватися з іншими в автентичних комунікаційних ситуаціях. Взаємодія за допомогою ЕП дає змогу відчувати реальність тих зусиль, які витрачаються під час спілкування, на відміну від штучного спілкування на заняттях. Таке спілкування є більш плідним та нагадує розмовну мову завдяки її неформальній та інтерактивній природі. На відміну від спілкування віч-на-віч, електронне листування відбувається в письмовій формі, що досить добре слугує тим, хто вивчає іноземну мову. Як наголошує дослідник Швієнкорст (Schwienkorst), "головною перевагою письмового спілкування (written communication) є можливість кожному студенту зберегти цілісне спілкування і мати величезні приклади використання мови у майбутньому" [12].

Викладачі іноземних мов досить часто стикаються з проблемою слідування розкладу та технологічним картам з певних тем, які повинні бути викладені за певний проміжок часу, а в результаті – на вільне спілкування залишається майже нічого. ЕП дає змогу студентам спілкуватися в контексті, де викладач не є головною особою. У комунікації за допомогою ЕП студенти мають можливість набути досвіду підвищеного контролю щодо



їх персонального навчання, самостійно обирати тему й змінювати напрям дискусії. Кінцевою метою є спілкування з іншими студентами іноземною мовою, а не написання тексту з величезною кількістю помилок.

За даними Beauvior, комп'ютерно опосередкована комунікація покращує участь студентів у групі на 100%. Інші дослідники зазначають, що студенти, які не бажають спілкуватися віч-на-віч, більш схильні до спілкування в електронному контексті [4].

Безумовно, ЕП може надати низку переваг для студентів та викладачів іноземної мови: наприклад, широке різноманіття видів діяльності, які успішно використовуються викладачами іноземної мови. Можемо поділити ці види діяльності на групові та одиночні обміни електронними повідомленнями.

Груповий обмін повідомленнями – ЕП дозволяє студентам практичну можливість взаємодіяти з іншими іноземною мовою. Студенти можуть створювати їх власні листи розсилки або викладачі можуть організувати лист групи. Дозволяючи зацікавленим особам підключитися до такого списку, ми створюємо додаткову можливість для автентичної комунікації іноземною мовою з іншими студентами, не враховуючи однокласників (Gonglewski). Також студенти можуть відвідувати дискусійні форуми, крім запланованих занять [6].

На думку Морана та Хевішера (Moran and Havisher), ЕП – це комунікаційно-письмовий засіб мови з елементами й письмового та розмовного мовлення. Оскільки ЕП відокремлена від безпосереднього контакту, великий тиск миттєвої відповіді зменшується, і студенти мають час для формування їх думок [9].

Спілкування через e-mail забезпечує допомогу студентам у підготовці до міжособистісної дискусії на заняттях, з одного боку, та покращенні письмових творів – з іншого (Van Hardle and Corl) [13]. Коли комунікація проводиться в рамках одного заняття, викладач легко може пов'язати комунікативне завдання з темою, яка обговорюється, а також розширити час для спілкування по даній темі. Викладач іноземної мови має можливість для розробки завдань з використанням ЕП як діяльності до початку занять, після занять та додаткових видів діяльності, що передбачають самостійну роботу студентів.

Розглянемо види діяльностей, які викладач може застосовувати як самостійну роботу студентів до початку занять. Спираючись на власний досвід, хотілося б зазначити, що досить важко залучити студентів до діяльності на заняттях з іноземної мови без попередньої підготовки. Завдяки таким самостійним завданням до початку занять з використанням ЕП (pre-class assignments) приділяється велика увага основній роботі та зберігається багато часу під час заняття.

Інший приклад – це підготовка письмових завдань за допомогою ЕП. У цьому випадку викладач може запропонувати таку діяльність студентам: написати коротку біографію відомої персони на їх вибір. За допомогою ЕП студенти можуть співпрацювати за темами для цього завдання, тим самим

зберігаючи час на занятті. Крім того, можна ділитися набутими знаннями з певної теми перед тим, як виконувати вправи на прослуховування (listening comprehension exercise). До того, як прослухати певну тему на занятті, студенти обмінюються за допомогою ЕП своїми знаннями із цієї теми, залучаючи їх власний досвід.

Вважаємо за доцільне зазначити, що ЕП ефективна для попередньої підготовки дискусії. Дослідник Рамазані (Ramazani) ділиться досвідом використання такого виду діяльності, як “тижневий есе”. За декілька днів до занять його студенти передавали власні твори за допомогою ЕП. За такого підходу спостерігалася більш ґрунтовна підготовка студентів для обговорення твору на занятті. Подальша реалізація цієї ідеї через роздатковий матеріал дає змогу активізувати студентів для участі в мозковій атаці й стимулювання дискусії [5; 10].

Розглядаючи діяльність студентів після занять (post class activities), можна зазначити, що викладачі мають змогу створювати електронні завдання для того, щоб закріпити або розширити те, що студенти вже зробили на занятті. Такий метод заохочує студентів до того, щоб повторити обговорення на занятті, що дає їм можливість повторити або прояснити думки, які були висловлені під час дискусії. У діяльності після занять студенти також можуть використовувати новий словниковий запас або структури, які були запропоновані на занятті.

Доцільним є метод кейсів. Наведемо приклад його застосування під час вивчення ділової англійської мови (див. рис.).

“Case Study” передбачає різноманітні види діяльності студентів щодо розв’язання проблемних ситуацій, підготовки, аналізу, передавання й одержання інформації за допомогою електронної пошти. Студенти намагаються самостійно з’ясувати сутність проблеми й визначити власну позицію в оцінці ситуації, продумати відповіді на питання та знайти конкретні шляхи вирішення проблеми; відбувається обмін думками; з’ясовуються інтелектуальні лідери, здатні пропонувати шляхи вирішення проблем після групового обговорення.

Цікавими для нас виявилися думки Баумана (Bauman), який пропонує збагатити розмовну діяльність на другому занятті за допомогою застосування ЕП між групами. Упродовж одного заняття він давав студентам роздатковий матеріал, на якому були описані три види злочину. У малих групах студенти обговорювали випадки та досягали рішення щодо покарання підозрюваних. Як домашнє завдання він просив кожного студента написати оригінальний випадок та надіслати йому на ЕП. Потім він надсилав по ЕП два випадки кожному студенту з інструкцією вивчити випадки та запропонувати методи покарання, до того як іти на заняття. На другому занятті студенти, які отримали однакові завдання, збиралися разом, обговорювали думки та намагалися дійти згоди щодо покарання. На думку Баумана, завдяки обміну матеріалами між студентами групи в письмовій формі та їх обговоренню результати були досягнуті поза основним часом за-

нять. За допомогою таких вправ безцінний час на занятті зберігався для міжособистісної взаємодії (face-to-face interaction) [3].

**6 Organising a conference**

**CASE STUDY**

**Background**

VMI, an international financial services company based in Valencia, Spain, is holding its first international conference later this year. The Chief Executive, senior managers at head office and about fifty managers from its overseas subsidiaries and sales offices will attend. The aims of the conference, in order of priority, are:

- to allow managers to get to know each other and become a stronger international team.
- to thank managers for their hard work.
- to discuss how the company can improve its products and services.

The conference will take place in July. Participants arrive on Friday evening and leave on Monday morning. The budget is \$2,000 per participant.

This is an important event and the Marketing Department must plan it carefully. The venue they choose must have:

- reasonable access to an international airport.
- one large conference room.
- preferably four or more seminar rooms.
- a choice of activities outside the main conference programme.

The marketing team sent out a questionnaire to find out what type of venue the participants preferred. They have selected four to choose from. All prices include the cost of flights.

**Preferred location**

• Seaside	24	• City	28
• Out of town	23	• Island	25

**Task**

You are members of VMI's Marketing Department.

- 1 Work in small groups. Discuss which hotel best meets the requirements of the conference.
- 2 Meet as one group and listen to each other's ideas.

**Writing**

As Chief Executive of VMI write an e-mail inviting the overseas sales managers to attend this year's conference. Inform them of the dates, the purpose of the conference and the details of the location.

Writing file page 133

This year's conference - Message

To: Chief Executive VMI

Cc: All Sales Managers

Subject: This year's conference

I am writing to invite you to attend this year's conference. It will be held ...

Рис. Приклад застосування методу кейсів під час вивчення ділової англійської мови

Мантегі (Mantegi) пропонує інший вид електронного завдання на прикладі читання. На першому занятті студенти читають випадок із життя та обговорюють статтю, її особливості та лінгвістичну структуру. Потім вони разом створюють історію за допомогою ЕП. Кожен студент створює новий сюжет і додає його до історії після того, як прийде його черга [8].

З метою встановлення ефективної взаємодії між студентами доцільною є технологія “читацький гурток”, яка передбачає обговорення прочитаного матеріалу поза заняттям за допомогою електронної пошти. Викладач розподіляє студентів на підгрупи (по 4–5 студентів). Потім їм пропонують прочитати статтю, після чого вони можуть відправляти свої відгуки по електронній пошті іншим членам групи [2].

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що досвід зарубіжних колег у сфері інформаційно-комунікативних технологій та викладання іноземних мов варто використовувати в навчальному процесі ВНЗ під час організації занять з іноземної мови, особливо серед студентів, які старанно намагаються оволодіти іноземною мовою.

## Література

1. Владимірова Л.Н. Інтернет на уроках іноземної мови / Л.Н. Владимірова // Іноземні мови в школі. – 2002. – № 3. – С. 39–41.
2. Полат Е.З. Інтернет на уроках іноземної мови / Е.З. Полат // Іноземні мови в школі. – 2001. – № 2. – С. 14–20; № 3. – С. 5–12.
3. Bauman J. Extend class discussion activities via cyberspace. In K. Ryan (Ed.), *Recipes for Wired Teachers*. – Tokyo : Japan Association of Language Teaching, 2000. – P. 54–55.
4. Beauvois M.H. Computer-Mediated Communication (CMC): Technology for Improving Speaking and Writing. In Michael D. Bush and Robert M. Terry (Eds.), *Technology-Enhanced Language Learning*. – Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1997. – P. 165–184.
5. Corio R., Meloni C. The Guidelines Net Project. *Computer Assisted English Language Learning*, 1995. – № 6(3). – P. 20–24.
6. Gonglewski, M. Linking the Internet to the National Standards for Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*. – 1999. – № 32(3). – P. 348–362.
7. Warschauer (Ed.), *Virtual connections: Online activities & projects for networking language learners*. – Honolulu : University of Hawai'i Press. – P. 179–180.
8. Manteghi C. The collaborative fairy tale. *Virtual connections: Online activities & projects for networking language learner*. – Honolulu : University of Hawai'i Press, 1995. – P. 20–21.
9. Moran C., Hawisher G. The rhetorics and languages of electronic mail. In I. Snyder, (Ed.), *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. – London : Routledge, 1998. – P. 80–101.
10. Ramazani J. Student writing by e-mail: Connecting classmates, texts, instructors. Retrieved from the World Wide Web on 1994. – February 2, 2001. – Режим доступу: <http://www.virginia.edu/~trc/tcemail.htm>.
11. Rankin W. Increasing the communicative competence of foreign language students through the FL chatroom. *Foreign Language Annals* 1997. – № 30 (4). – P. 542–546.
12. Schwienkorst K. The “third place” – virtual reality applications for second language learning. *ReCALL*. – 1998. – № 10 (1). – P. 118–126.
13. Van Handle D.C., Corl K.A. Extending the dialogue: Using electronic mail and the Internet to promote conversation and writing in intermediate level German language courses. *CALICO Journal*. – 1998. – № 15(1–3). – P. 129–143.
14. Warschauer M., Shetzer H., Meloni C. *Internet for English teaching*. Alexandria, VA: TESOL Publications, 2000.

## СОЦІАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МЕТОДОМ АНКЕТУВАННЯ

Реформування системи освіти – одне з найважливіших завдань нашого часу. Інструментом реформування є інноваційна діяльність на всіх рівнях освіти, що розглядається як процес внесення якісно нових елементів [1]. Структура інноваційної діяльності містить у собі, по-перше, розробку інновації – від появи ідеї до проведення апробації та експерименту; по-друге, поширення інновації, тобто збереження й розповсюдження інформації про нову розробку вчених, підготовку працівників освіти до її застосування та подальшого використання. Внесення змін у навчально-виховний процес – це складна багаторівнева процедура. Розглянемо лише складову загальної проблеми, яка є однією з перших, що чекають свого вирішення під час упровадження інновації: визначення та формування готовності педагогічного колективу до впровадження освітніх інновацій.

Необхідність в інноваціях виникає тоді, коли необхідно більш гнучко та швидко реагувати на соціальні зрушення [2]. Інновації в освіті – це нові ідеї, прогресивні принципи, розвиток передового досвіду, гнучке реагування на вимоги часу, така діяльність учителів, вихователів, керівників освітніх закладів, яка спрямована на вдосконалення навчально-виховного процесу та потребує змін у завданнях, формах, методах і прийомах навчання, в способі діяльності й стилі мислення педагогів. Визначення сутності інноваційної педагогічної діяльності, її особливостей, прогнозування й аналіз її наслідків має надзвичайно важливе педагогічне та соціальне значення.

Різні аспекти проблеми інновацій у житті взагалі і в освіті зокрема намагалися дослідити вітчизняні й зарубіжні вчені: С. Гончаренко, О. Корінний, М. Кузьмін, Г. Менш, В. Муромець, Т. Новікова, Л. Петриченко, Н. Соколова, В. Степашко, В. Хмелевський та ін. [2; 3]. Так, С. Гончаренко визначив інновації в освіті як діяльність учителів та вихователів, спрямовану на поліпшення процесу навчання й виховання, на його раціоналізацію. На його погляд, ця діяльність може стосуватися змін у завданнях, методах і прийомах навчання, а також у формах організації процесу навчання й виховання та може здійснюватися у вигляді діяльності експериментальних, пілотних, авторських шкіл [3]. В. Муромець розглянув інноваційну діяльність як науково-педагогічну проблему [4]; Т. Новікова, вивчаючи умови готовності результатів педагогічних досліджень до їх реалізації у практиці, особливу увагу звернула на інновації в освіті [5]; Н. Соколова порушила питання оцінювання соціальних наслідків педагогічних інновацій. Безумовно, інноваційна діяльність в освіті має важливе педагогічне й соціальне значення.

У Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті [6] велику роль відіграють інновації в педагогічному процесі навчання студентів та підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу. На певних соціально-педагогічних рівнях існують свої тлумачення, розуміння поняття “інновації” в педагогічному процесі.

**Мета статті** – визначити педагогічні умови для якісної організації самостійної роботи студентів ХНАДУ стосовно впровадження інновацій у педагогічний процес.

Анкетування – емпіричний соціально-психологічний метод одержання інформації на підставі відповідей на спеціально підготовлені питання, що відповідають основним завданням дослідження [8; 9]. Анкетування ґрунтується на припущенні, що людина щиро відповідає на поставлені їй питання [10; 11]. Питання формулюються так, щоб відповіді на них найточніше характеризували досліджуване явище й давали про нього достовірну інформацію [12].

Місце проведення анкетування: Харківський національний автомобільно-дорожній університет. Кількість респондентів – 26.

#### АНКЕТА

Метою цього анкетування є виявлення Вашого ставлення до інноваційних процесів у вищій освіті. Виберіть серед варіантів відповідей на питання таку відповідь, яка відображує Вашу думку, та підкресліть її. Якщо жодна відповідь Вас не влаштовує, то в останньому варіанті наведіть свою точку зору. Анкетування анонімне.

1. Чи згодні Ви з тим, що впровадження інноваційних технологій позитивно впливає на результати навчання?

А) так

Б) ні

В) Ваш варіант \_\_\_\_\_

2. Впровадження інноваційних технологій визначається:

А) педагогічною модою

Б) вимогами керівництва

В) вимогами “конкурентної боротьби” для залучення студентів

Г) Ваш варіант \_\_\_\_\_

3. Чи використовуєте Ви інновації у Вашій педагогічній діяльності?

А) так

Б) ні

В) Ваш варіант \_\_\_\_\_

4. Які умови, на Ваш погляд, можуть сприяти активному впровадженню інновацій у педагогічний процес?

А) зниження обов’язкової норми навчального навантаження

Б) отримання додаткової заробітної плати

В) створення курсів з навчання педагогів інноваціям в освіті

Г) Ваш варіант \_\_\_\_\_

5. Чи цікавитеся Ви інновацією з педагогічних інновацій?

А) активно стежу за публікаціями

Б) спеціально – ні

В) ця тема мене не цікавить

6. Чи відомо Вам поняття “інноваційна культура”?

А) так

Б) ні

В) Ваш варіант \_\_\_\_\_

7. Якщо Ви позитивно відповіли на попереднє запитання, то роздумайте, що розуміється під інноваційною культурою.

Укажіть, будь ласка, Ваші: стать Ч/Ж, педагогічний стаж \_\_\_\_\_  
Дякуємо за участь в анкетуванні!

Результати анкетування [13] подано на рисунках 1–8 та в таблиці.

Слід зазначити, що жоден опитаний не відповів, що його не цікавить інформація з педагогічних інновацій. Середній педагогічний стаж опитаних становить 17 років. Серед опитаних: 23 (88,55%) – чоловіки і 3 (11,5%) – жінки. Якщо 26 опитаних відповідали на 7 запитань кожний, то загалом опрацьовано 182 запитання, з яких на 8 запитань (частіше всього на сьоме) варіанта не було запропоновано. Це можна пояснити тим, що респондент не хотів зайвий раз напружуватись і формулювати свою думку.

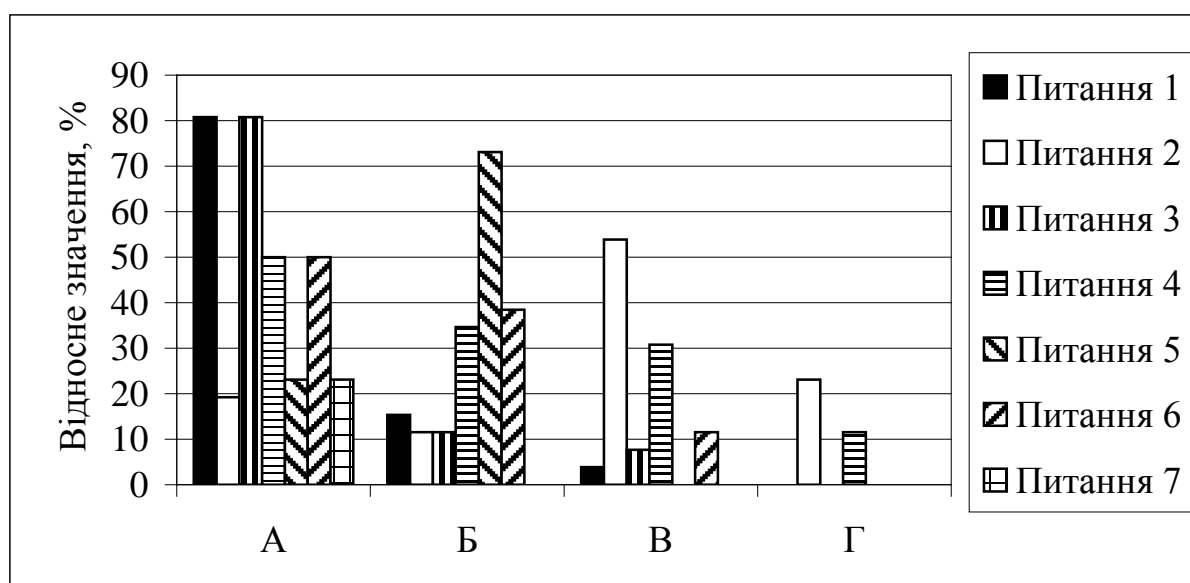


Рис. 1. Відносне значення відповідей на запитання за варіантами, %

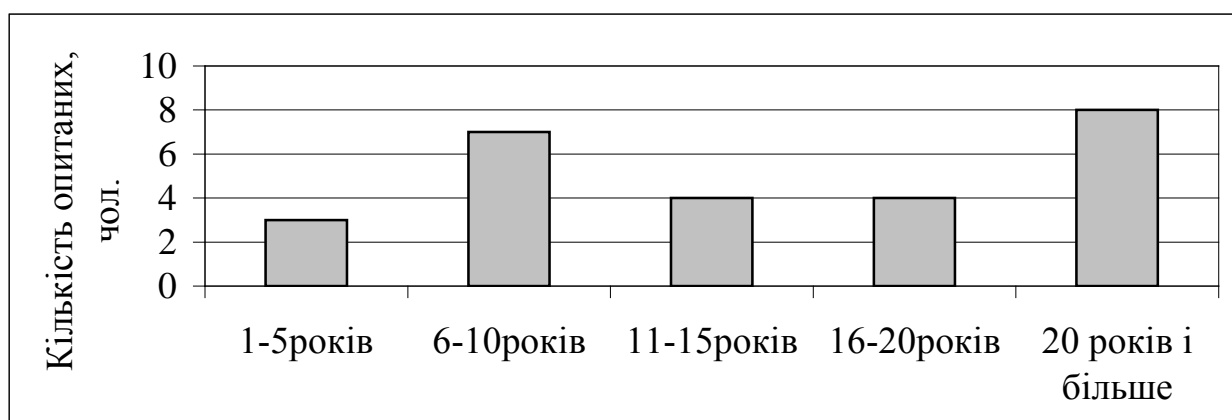


Рис. 2. Педагогічний стаж опитаних в абсолютних величинах

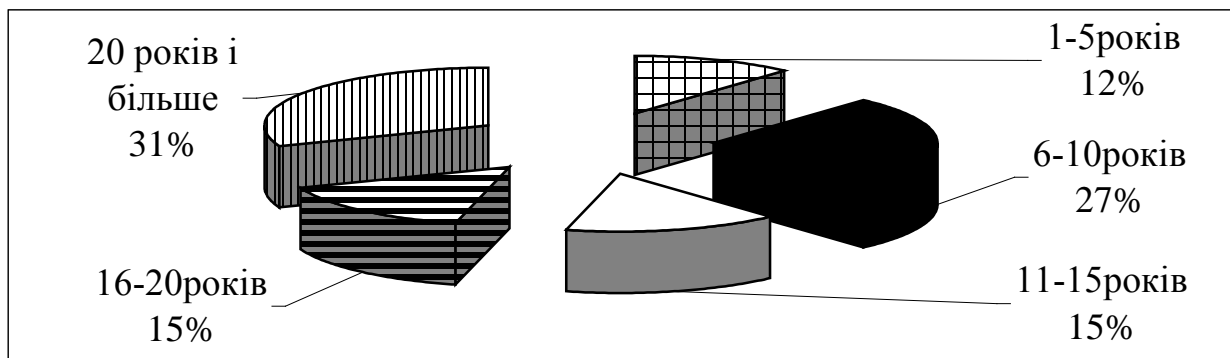


Рис. 3. Педагогічний стаж опитаних у відносних величинах

З рис. 1 видно, що опитувані якісно відповідали на поставлені запитання, тобто дочитували до кінця всі варіанти відповідей, а не підходили до цієї процедури формально, вибираючи відповідь з перших прочитаних варіантів.

Як бачимо (рис. 4), у молодих викладачів (з педагогічним стажем 1–5 років) існує однастайна абсолютна думка:

- впровадження інноваційних технологій визначається вимогами конкурентної боротьби для залучення студентів;
- усі використовують інновації у своїй педагогічній діяльності;
- усі спеціально не цікавляться інформацією з педагогічної діяльності.

У викладачів із стажем 6–10 років існує однакове твердження:

- впровадження інноваційних технологій позитивно впливає на результати навчання;
- усі використовують інновації у своїй педагогічній діяльності.

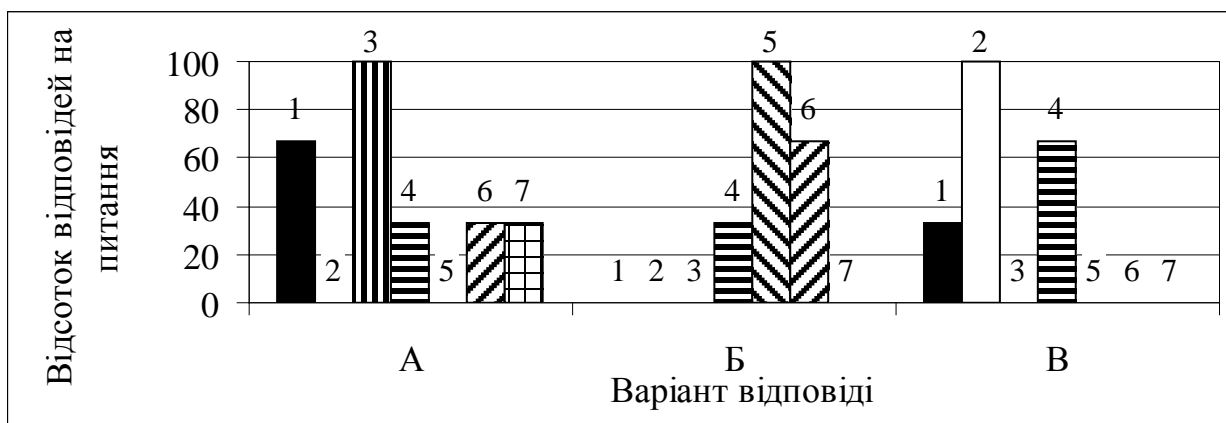


Рис. 4. Аналіз даних за педагогічним стажем 1...5 років

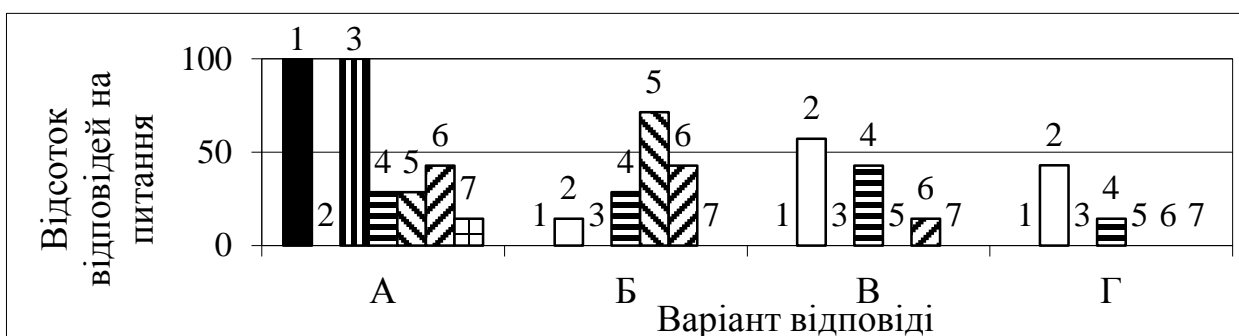


Рис. 5. Аналіз даних за педагогічним стажем 6...10 років



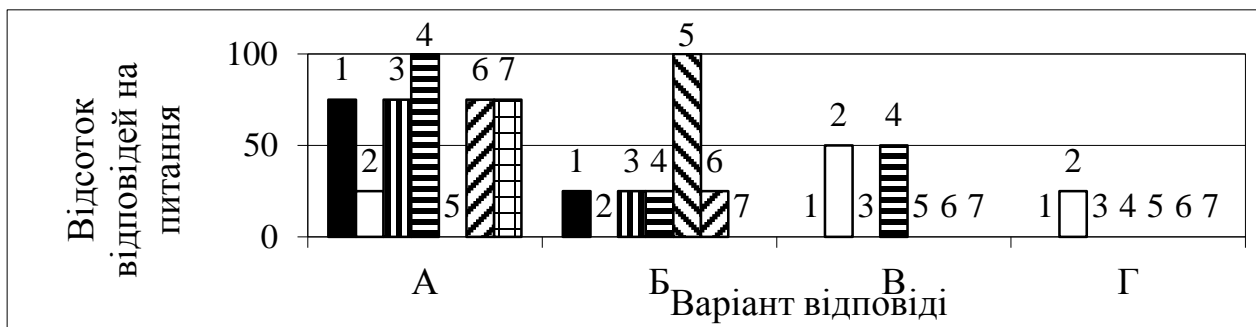


Рис. 6. Аналіз даних за педагогічним стажем 11...15 років

Викладачі зі стажем 11–15 років однаково переконані:

- зниження обов’язкової норми навчального навантаження сприяє активному впровадженню інновацій у педагогічний процес;
- усі спеціально не цікавляться інформацією з педагогічної діяльності.

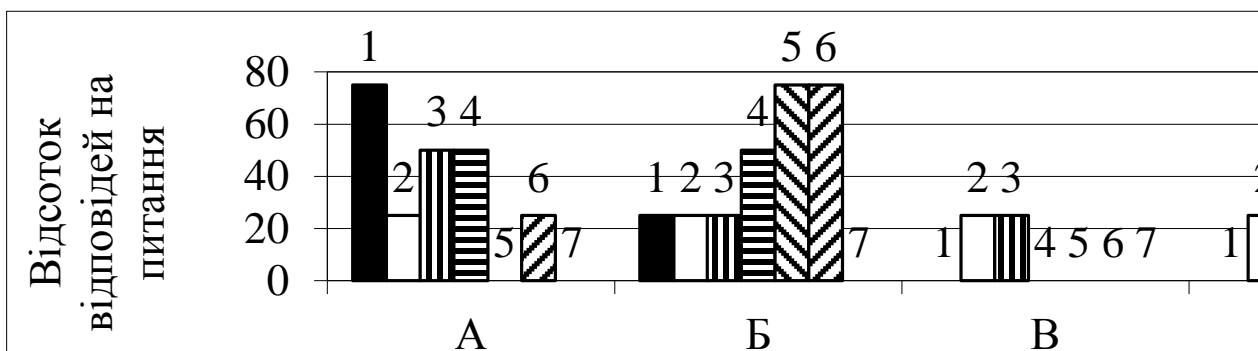


Рис. 7. Аналіз даних за педагогічним стажем 16...20 років

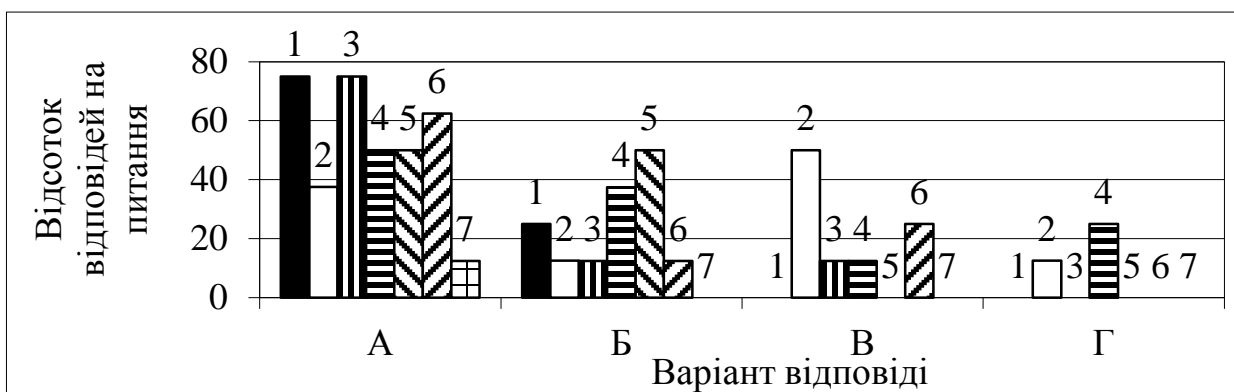


Рис. 8. Аналіз даних за педагогічним стажем 20 і більше років

На решту запитань не було однакових відповідей у жодній з категорій стосовно педагогічного стажу. У таблиці наведено варіанти відповідей, що сформульовані самими респондентами.

Слід зазначити, що при висловлюванні думок (зазвичай п’яте та шосте запитання) опитувані були по-різному мотивовані.

## Варіанти відповідей опитуваних

Запитання	Відповіді опитуваних
1	Не завжди
2	Підвищенням ефективності освіти. Прогресом. Рівнем підготовки студентів. Якістю навчання. Доступністю і простотою використання інформації. Необхідністю підтримки кваліфікаційного рівня
3	Намагаюсь. Частково
4	Зростання економіки України. Розуміння необхідності. Підбір здібних викладачів
6	Надумане тлумачення. Орієнтовно
7	Настроювання на все нове. Новий напрям у культурі. Методи впровадження інноваційних технологій. Сприйняття і використання інновацій. Одна з характеристик процесу заміни, становлення й затвердження інновацій. Відслідковувати, впроваджувати та аналізувати. Норми та правила впровадження нових елементів в обов'язкові

**Висновки.** Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що в технічному ВНЗ упровадження інноваційних технологій визначається: підвищенням ефективності освіти; прогресом; рівнем підготовки студентів; якістю навчання; доступністю і простотою використання інформації та необхідністю підтримки кваліфікаційного рівня. Під інноваційною культурою ми розуміємо методи впровадження інноваційних технологій, сприйняття й використання інновацій. Можна стверджувати, що в ХНАДУ існують педагогічні умови для якісної організації самостійної роботи студентів, оскільки науково-педагогічне середовище стимулює інновації щодо методик і технологій викладання.

## Література

1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/school/school\\_today/351](http://osvita.ua/school/school_today/351).

2. Адаменко О.В. Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка Соціальні й педагогічні умови розвитку та методологічні основи історикопедагогічного аналізу новаторства в освіті [Електронний ресурс] / О.В. Адаменко, Є.М. Хриков. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1805/1/3.pdf>.

3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Муромець В.Г. Інноваційна діяльність як педагогічна проблема / В.Г. Муромець // Розвиток системи безперервної освіти в регіоні : матеріа-

ли науково-практичної конференції (м. Луганськ, 27 квітня 2007 р.). – Луганськ : Альма-матер, 2007. – С. 45–50.

5. Новикова Т.В. Условия готовности результатов педагогических исследований к реализации их в школьной практике : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Новикова. – М., 1976. – 21 с.

6. Комишан А.І. Вдосконалення методики навчання дисципліни “Економіка і організація виробництва” в умовах кредитно-модульної системи навчання / А.І. Комишан, Т.Г. Лесь // Концептуальні підходи до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх інженерів-викладачів вищої школи: матеріали конференції. – Х. : ХНАДУ, 2010. – С. 102–106.

7. Табахарнюк М. До оцінки стану і досвіду використання сучасних мотиваційних технологій керівниками українських підприємств та організацій / М. Табахарнюк, В. Петренко // Регіон. економіка. – 2001. – № 3. – С. 100–107.

8. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. для студ., асп. та мол. викл. вузів / А.М. Алексюк ; Міжнародний фонд “Відродження”. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.

9. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования / В.А. Ядов. – М. : Сфера, 1998. – 249 с.

10. Корольчук М.С. Психодіагностика : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / М.С. Корольчук, В.І. Осьодло ; М.С. Корольчук (заг.ред.). – К. : Ніка-Центр, 2004. – 399 с.

11. Маригодов В.К. Системный подход к классификации методов научных исследований в педагогике / В.К. Маригодов, А.А. Слободянюк, Д.Э. Мочалов // Специалист. – 2002. – № 6. – С. 27–30.

12. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – К., 2001.

13. Гудков П.А. Методы сравнительного анализа : учеб. пособ. / П.А. Гудков. – Пенза : Изд-во Пенз. гос. ун-та, 2008. – 81 с.

МИХАЙЛИЧЕНКО В.Є., КАНІВЕЦЬ М.В.

## **САМОСВІДОМІСТЬ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА**

Внутрішній світ людини, її самосвідомість – одна із центральних проблем філософії, психології та педагогіки. Її значення зумовлено тим, що вчення про самосвідомість становить методологічну основу вирішення не тільки багатьох найважливіших теоретичних питань, а й практичних завдань у зв'язку з формуванням життєвої позиції людини.

Самосвідомість – важлива ланка особистості. Її визначають як свідоме когнітивне сприйняття, оцінку індивідом самого себе, думки про себе. Самосвідомість належить цілісному суб'єкту й слугує йому для організації його власної діяльності, його відносин. Лише завдяки самосвідомості ми розуміємо невідповідність властивостей нашої особистості соціально-

моральним вимогам, які до нас висуваються; ми усвідомлюємо також невідповідність наших фізичних і психічних можливостей нашим прагненням.

Проблему самосвідомості вивчали Б.Г. Ананьєв, А.А. Бодальов, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, І.С. Кон, А.Н. Леонтьєв, А.В. Петровський, С.Л. Рубінштейн, В.А. Сластенін, А.Г. Спіркін, В.В. Столін та ін. У психології під самосвідомістю розуміють переживання цілісності Я і його окремих індивідуальних рис. Це образ себе і ставлення до себе, які пов'язані з прагненням до самозміни, самовдосконалення. І.С. Кон пише, що сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе як суб'єкта діяльності, називається самосвідомістю, а його уявлення про самого себе складаються в певний образ Я [3]. А.В. Петровський визначає самосвідомість як когнітивний компонент *Я-концепції*, яка включає образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості. Підсумковим продуктом самопізнання є створення *Я-образу* або *Я-концепції*. Тобто сукупність уявлень індивіда про себе самого пов'язана з їх оцінкою [4].

Самосвідомість людини формується в процесі її повсякденного спілкування з іншими людьми, крізь пізнання яких вона доходить до пізнання та усвідомлення самої себе. Це є усвідомленням нею своєї ідентичності, певної сталості, цілісності в різних ситуаціях. Свідомість, пізнаючи зовнішній світ, робить більш гнучкою, доцільною та продуктивною діяльність людини, тоді як самосвідомість, спрямована всередину фізичної й психічної суті людини, прагне підвищити ефективність і надійність людини.

Основними функціями самосвідомості вважаються самопізнання самого себе за допомогою усвідомлення образу свого *Я*, розвиток і вдосконалення своєї особистості, свідоме використання знань про механізми й закономірності психічної діяльності для цього. Вдосконалення людини як системи, що самоорганізується та самопрограмується, можливо лише за однієї умови – обов'язкового розвитку самосвідомості. Це визначає інтерес до цієї проблеми з боку педагогічної науки, її взаємозв'язок з психологією.

У процесі професійного навчання одним із важливих, але складних, завдань є формування професійної свідомості студентів.

**Мета статті** – визначити педагогічний зміст поняття професійної свідомості студентів, його сутність та структуру, розкрити способи формування професійної самосвідомості, виявити мотиваційне значення цього процесу.

Професійна самосвідомість студентів має дуже велике значення в умовах сьогодення, коли кожний сам господар своєї долі і його власні особистісні якості визначають рівень і якість його життя. У цих обставинах необхідно виховувати особистість, яка володіє не тільки конкурентоспроможним трудовим ресурсом, а й перспективним трудовим потенціалом. Ставлення до обраної професії, уміння побачити її з боку й себе в ній відіграє велику роль у становленні студента як професіонала у будь-якій галузі. Лише коли обраний рід діяльності стає частиною життя людини, а не за-

собом задоволення матеріальних потреб, може йти мова про його сформовану професійну самосвідомість.

У поняття “*професійна самосвідомість*” учені зазвичай включають усвідомлення особистістю своєї фізіології, психіки, розумового та фізичного розвитку, розуміючи вимоги різних професій до людини, адекватне співвідношення себе з конкретними професійними вимогами та наповнення майбутньої професійної діяльності особистісним сенсом, який робить її значущою й необхідною для досягнення успіху в житті.

Існують різні підходи до вивчення структури самосвідомості. Слід звернути увагу на ті з них, які більш повно описують суть самосвідомості й можуть бути використані як в педагогічній практиці, так і в професійній діяльності. Самосвідомість включає три тісно взаємопов’язані компоненти: самопізнання, самоконтроль, самовдосконалення [2].

**Самопізнання** – одне з найскладніших і найважливіших завдань, оскільки воно зумовлює саморозвиток і самовдосконалення. *Самопізнання* або *самоідентифікація* – дослідження, пізнання самого себе. Пізнання себе – одне з найскладніших і найбільш суб’єктивно важливих завдань. Це спрямованість людини на пізнання своїх фізичних, духовних можливостей і якостей, свого місця серед інших людей. Виділяють три його аспекти. По-перше, це аналіз результатів власної діяльності, своєї поведінки, спілкування й відносин з іншими людьми на основі існуючих норм. По-друге, це усвідомлення ставлення до себе інших людей. По-третє, самопізнання відбувається в самоспостереженні своїх станів, думок, аналізі мотивів вчинків.

*Самопізнання* складається із самоспостереження та самооцінки. *Самоспостереження* – спостереження за своїми діями, вчинками, відчуттями; метод вивчення психічних процесів, властивостей і станів за допомогою суб’єктивного спостереження за явищами своєї свідомості.

Воно має два рівні. За допомогою першого самопізнання відбувається зовні, людина з боку спостерігає за своєю практичною діяльністю, співвідносить її результати зі своїми цілями й установками, а також із суспільними інтересами та цілями. Другий – спрямування усередину, у своє *Я*. Тут самоспостереження являє собою засіб пізнання людиною власної психіки, її індивідуальних особливостей, її готовності до вирішення завдань, які стоять перед нею.

У психології це називають рефлексією. Своєрідність проблеми рефлексії зумовлена унікальністю самої властивості рефлексивності. *Рефлексія* – це властивість відображати свої власні стани, відносини, переживання, яка допомагає не тільки усвідомити, але за необхідності перебудувати їх, тобто управляти особистісними цінностями. Відрефлексувати – це означає пережити, пропустити через свій внутрішній світ, оцінити його.

*Самооцінці* відводиться провідна роль з метою дослідження проблем самосвідомості. З нею пов’язуються оціночні функції самопізнання, які вбирають у себе емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе, специфіку розуміння нею самої себе. Самооцінка є стрижнем цього процесу, показником індивідуального рівня його розвитку, його особистісним аспек-

том, органічно включеним до процесу самопізнання. Самооцінка дозволяє правильно оцінити свій духовний і фізичний стан, свої відносини із зовнішнім світом й іншими людьми.

Самооцінка суб'єктивна і не може служити достатньою підставою для самокерованої поведінки. Вона буває адекватною (реальною, об'єктивною) чи неадекватною, яка, у свою чергу, може бути заниженою чи завищеною й обов'язково повинна перевірятися шляхом зіставлення своєї поведінки та її результатів з об'єктивними обставинами й оцінками інших людей та суспільства. Самооцінка дає змогу правильно оцінити свій духовний і фізичний стан, свої відносини із зовнішнім світом та іншими людьми. Вона сприяє усвідомленню своїх сильних і слабких сторін, стимулює творче зростання.

Б.Г. Ананьєв висловив думку, що самооцінка є найбільш складним і багатограним компонентом самосвідомості, складним процесом опосередкованого пізнання себе, розгорненим у часі, пов'язаним з рухом від поодиноких, ситуативних образів через інтеграцію подібних ситуативних образів у цілісне утворення – поняття власного Я, безпосереднім виразом оцінки інших осіб, які беруть участь у розвитку особистості [1]. Як відзначає А.Г. Спіркін, самооцінка є неодмінною умовою реалізації двох важливих етапів самокерованої поведінки – самоконтролю й самовдосконалення [6].

*Самоконтроль* – усвідомлена регуляція людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам і нормам. Він включає самопереконавання або самонавіювання, самохвалення або самозаохочення; самозасудження або само покарання, самонаказ або самопримус. За змістом і наслідкам вони можуть бути позитивними й негативними. Позитивне самопереконавання спрямоване на самовиховання, мобілізацію фізичних і інтелектуальних можливостей особи. Негативне зумовлює небажані стани, паралізує активність.

Самоконтроль є важливим засобом розумового й етичного самовдосконалення особистості. Формування здібності до самоконтролю вимагає наявності вольового початку в поведінкових актах людини. Проте постійної напруги волі й розуму або свідомих форм психіки не відбувається, тому що багато елементарних форм поведінки та думок прищеплюють людині в процесі виховання й перетворюються на так звані психічні навички або стереотипи, які виконуються несвідомо, автоматично. Саме так формується звичний напрям думок, спосіб психічного реагування і стиль поведінки.

Розрізняють три основні види формування психіки: *стихійне, цілеспрямоване й самоформування*. При цьому важливу роль у розвитку будь-якої особистості відіграє *стихійне* формування психіки, яке має місце в результаті спонтанних, незапланованих дій на неї. Цілеспрямований вплив на психіку здійснюється за допомогою навчальної й виховної роботи. Як відомо, процес виховання багатограний. У ньому формуються потреби й відносини особистості, її бажання, інтереси, прагнення, ідеали, світогляд і переконання. Виховання є вищим прийомом формування психіки. Цей

процес ефективний у тому випадку, коли викликає необхідність до самовиховання й постійного самовдосконалення.

*Самовдосконалення* особистості пов'язано з удосконаленням психіки. Воно пов'язано з процесом самопрограмування, але не зводиться до нього. Останнє є початковим етапом будь-якого самовдосконалення і його основним методом. Яку б мету не ставила перед собою людина, успіх у її досягненні залежить головним чином від того, наскільки ефективно здійснюється її самопрограмування, тобто наскільки міцно сконструйована програма, яка підтримується особистісними та соціальними потребами, якою мірою враховується вплив зовнішнього середовища.

Таким чином, загальну структуру самосвідомості схематично можна зобразити за допомогою схеми [5]. Вона відображає основні складові феномену самосвідомості та їх взаємозв'язки (рис. 1).



Рис. 1. Структура самосвідомості людини

*Самопрограмування*. Вихідним пунктом процесу самопрограмування є прагнення до досягнення поставленої перед собою мети, дії або життєвої перспективи людини. Нерідко *формування чіткої і стійкої мети* виявляється достатньою умовою ефективного програмування діяльності людини на все життя, коли інтересам її досягнення підкоряються всі інші сторони її життя. Іноді таке програмування здійснюється ще в ранньому дитинстві, під впливом якоїсь вражаючої події або образу, що залишає незабутній слід у пам'яті людини.

Самопрограмування нерідко здійснюється за допомогою "*фіксування*" – одного з найбільш простих нервових механізмів програмування поведінки. Особливість дії такого механізму полягає в тому, що певний образний подразник, сприйнятий один раз, зберігається в пам'яті людини на дуже тривалий час, іноді на все життя, активно впливаючи на поведінку індивіда. Таким чином, *фіксування* можна вважати мимовільною формою програмування. Активним початком механізму *фіксування* завжди є чуттєвий образ зовнішнього світу (інша людина, конкретна життєва ситуація) або ж образ власного внутрішнього стану. Для того, щоб цей механізм працював, потрібні дві умови: певний (фазовий) стан клітин мозку й виражена емоційність ситуації, яка викликає мимовільне привернення уваги людини на

досить тривалий час. За цих умов чуттєвий образ міцно фіксується в довгостроковій пам'яті й виконує програмувальну функцію.

Програмувальна роль внутрішніх образів може виявлятися й у звичайних умовах при досить високому психічному тонусі. Для цього необхідно, щоб людина періодично активно й цілеспрямовано зосереджувала свою увагу на відповідному образі, намагаючись сприймати його як об'єктивну реальність. Саме в цьому полягає сутність самостійної програмувальної функції суб'єктивних образів, ролі уявлень. *Уявленнями* в психології називають процес відображення в центральній нервовій системі предметів і явищ зовнішнього світу в той момент, коли вони вже безпосередньо не впливають на органи чуття. Уявлення є дієвим способом цілеспрямованого впливу на стан фізіологічних систем організму, на психологічні установки, й тим самим на особливості характеру та поведінки людини, на її відносини з іншими людьми та природою.

Процес самопрограмування психіки допомагає вирішити безліч різноманітних завдань: здобувати необхідні знання, виробляти нові навички, підвищувати рівень самосвідомості і його регуляторний вплив на поведінку й діяльність людини. Ефективність цього процесу значно підвищується, якщо прискорити процес зміни уявлень про власну особистість для того, щоб він трохи випереджав реальні зміни.

Підготовка до професійної діяльності передбачає формування й розвиток ціннісно-сміслових компонентів самосвідомості. Це важливе завдання періоду навчання у ВНЗ у процесі становлення особистості як професіонала. Особистісно-професійний розвиток студентів у вищих навчальних закладах безпосередньо залежить від тих сенсів і цінностей, які вони знаходять у професійній діяльності. Наявність та усвідомлення значущого сенсу, тобто змістовного компонента професійної діяльності, – важлива умова професійного й особистісного розвитку студента.

Рисунок 2 відображає основні складові самопрограмування особистості [5].

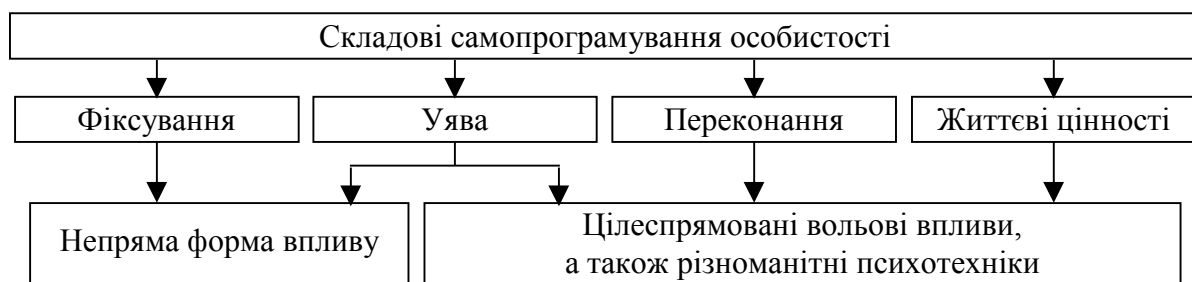


Рис. 2. Складові самопрограмування особистості

Таким чином, методологічною основою формування професійної самосвідомості студентів є процес самопізнання й саморозвитку, зумовлений чіткою обізнаністю самого себе, свого місця в сучасному світі та своєї життєвої програми. Процес самопізнання може допомогти змінити став-



лення до себе самого, сприяти виробленню більш високої самооцінки й довіри до себе. Все це може спонукати людину до рішення щось змінити у своєму житті. Проте ми можемо стати господарями своєї долі тільки тоді, коли візьмемо відповідальність на себе за своє життя. Це допоможе нам поєднати в одне зусилля всі наші думки й почуття. І тоді, коли є план дій і готовність заплатити повну ціну за ці зміни, ми будемо просуватись від досягнення до досягнення.

Більшість молодих людей через свої психофізіологічні особливості не може оволодіти певним спектром професій. Тому однією з найважливіших проблем виховання є виявлення й формування в них ціннісних професійно значущих якостей, які будуть основою професійної самосвідомості особистості. Вихідною позицією має бути довіра до фізичних і розумових особливостей людини. Перед системою освіти необхідно поставити мету – формування особистості на основі її потенціалу, професійних знань та умінь, навчання закономірностей індивідуального розвитку внутрішнього світу, пошуку, виявлення та створення умов для розвитку особистісних якостей, у тому числі професійно значущих.

Велику роль при тому відіграє принцип цілісності освіти, який передбачає формування професійної самосвідомості як нерозривного процесу розвитку особистості в єдності біологічного та психологічного, соціального й духовного, свідомості та самосвідомості, раціонального й ірраціонального. Визнаються однаково важливими та особливо значущими всі аспекти в людині, але з урахуванням того, що розвивається в людини не все однаково, тобто кожна людина неповторна. Професійна функція викладача полягає в тому, щоб побачити індивідуальність студента і, таким чином, вплинути на формування його професійної свідомості. Для цього слід знати її структуру, механізми дії і способи її формування.

**Висновки.** Підсумковим продуктом самосвідомості є усвідомлення своєї Я-концепції або системи уявлень, яка існує у свідомості студента, образів і оцінок, що відносяться до неї. Вона включає оцінку студентом самого себе, а також уявлення про те, як він виглядає в очах інших людей. Таким чином, усвідомлення Я-концепції формується під впливом внутрішнього світу й різних зовнішніх факторів, які випробовує особистість. Особливо важливими є контакти з іншими значущими людьми, які, по суті, і визначають уявлення індивіда про себе. На перших етапах практично будь-які соціальні контакти мають формувальну дію. Проте з моменту усвідомлення Я-концепція стає активним початком, важливим чинником в інтерпретації його досвіду.

В основі розвитку професійної свідомості студентів лежить процес створення образу “Я-професіонал” на основі формування реалістичних позитивних уявлень про себе. Образ Я є внутрішнім механізмом, який створюється думкою рефлексії на основі дії навколишнього середовища. Вже на початковій стадії його формування навколо нього групуються оцінні й афектні установки, додаючи йому якість “гарного” або “поганого”. Їх інтерпретація здійснюється під впливом культури, інших людей, а також самого себе.

Професійну самосвідомість студента необхідно розглядати у двох аспектах: як об'єктивний динамічний стан особистості, який змінюється з її розвитком, а її формування – як одну з найважливіших цілей професійного навчання. Цей процес передбачає її наповнення особистісним сенсом, який залежить від потреб, цінностей і мотивів діяльності. Він нерозривно пов'язаний з прагненням до самозміни та самовдосконалення.

### **Література**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики / Л.П. Гримак. – М., 1987. – 280 с.
3. Кон И.С. В поисках себя : Личность и её самосознание / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
4. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 7–12.
5. Романовский А.Г. Философия достижения успеха : учеб. пособ. / А.Г. Романовский, В.Е. Михайличенко. – Х. : Изд-во НТУ “ХПИ”, 2003. – 695 с.
6. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М., 1972. – 478 с.

ОЛІЙНИК В.В.

## **НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ПІДГОТОВЦІ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Ефективність функціонування вищих навчальних закладів, у першу чергу післядипломної освіти, які здійснюють підготовку управлінських кадрів для установ і закладів освіти, великою мірою залежить від рівня науково обґрунтованої технології управління та її складової – педагогічного менеджменту.

Як свідчать результати вивчення проблеми, педагогічний менеджмент як самостійна наукова технологія організації навчальної діяльності почав активно теоретично досліджуватися й розроблятися вже в роки незалежності. Проте його методологічні засади, загальна теорія управління досить системно та різнобічно розроблена ще в минулому столітті. Починаючи з розгляду наукових принципів організації управління (Ф. Тейлор, Е. Розмарович, М. Вітке, А. Гайєв та ін.), теорія управління постійно поглиблювалась і збагачувалась дослідниками різних країн. Зокрема, адміністративні функції управління досить ґрунтовно описані в працях А. Файоля, П. Керженцева, Л. Кантаровича, С. Гвішіані, А. Омарова та ін. Баланс між виробничими та соціальними потребами, взаємодія між керівниками й виконавцями дістали досить повне наукове розкриття в працях Е. Мейо, Р. Блейка, Дж. Мутона та ін. Наука управління поєднує в собі теорії зага-

льної організації (А. Богданов), кібернетики (Вінер, У. Ешбі, В. Глушков), теорії систем (Л. Берталанарі, В. Штоф, С. Янг). Загальна теорія управління створила передумови для розвитку теорії соціального управління (В. Афанасьєв, Р. Мертон, Т. Парсанс), на базі якої з середини минулого століття почалися дослідження управління в системі освіти.

Останнім часом теорія і практика управління освітою дістали новий поштовх, зумовлений соціально-економічними процесами в країні та необхідністю реформування вищої школи до європейських стандартів, особливо в роботі з підготовки управлінських кадрів для системи освіти керівників навчальних закладів ППО. Це дослідження, проведені Л.М. Ващенко [1], Г.А. Дмитренко [2; 3], В.І. Масловим [5; 6], Г.В. Єльніковою [4; 12], В.В. Олійником [7; 8; 9] та ін. Проте слід констатувати, що на сьогодні все ще наукові дослідження щодо проблем управління в своїй більшості спрямовані на вищу школу, яка опікується підготовкою спеціалістів для галузей виробництва, і середні загальноосвітні навчальні заклади.

**Мета статті** – розкрити наукові підходи до впровадження педагогічного менеджменту в підготовці керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Насамперед, наше трактування педагогічного менеджменту. Під **педагогічним менеджментом** ми розуміємо певну організаційно-педагогічну систему, в основі якої лежать теорія й технології загального менеджменту (функції, етапи, операції процесу управління), його мета, закономірності, принципи (теоретичні підвалини менеджменту), зміст, види, форми, засоби навчання (науково-методичні складові), а також функції (етапи) процесу сумісної суб'єктно-об'єктної навчальної діяльності: моделювання (проектування, планування тощо), організація, моніторинг, регулювання поточної діяльності; оцінювання результатів та корекція, тобто внесення суттєвих змін до всієї системи навчально-виховної роботи на основі аналізу підсумків.

Аналіз специфіки функціонування вищих навчальних закладів та управління ними дозволяє стверджувати, що вони повністю відповідають усім ознакам складних систем (функціональність, структурованість, ієрархічність, керованість тощо). Одна з основних ознак – управління у ВНЗ має складний поліструктурний характер і, у свою чергу, відповідає всім ознакам систем.

Фундаментальними теоретичними підвалинами педагогічного менеджменту є його закономірності та принципи. До закономірностей ми відносимо стійкі зв'язки, що є регулятивною основою, яка забезпечує стабільність функціонування та розвиток системи педагогічного управління. До закономірностей педагогічного менеджменту у ВНЗ ми відносимо: залежність мети, змісту технологій управління від систем більш загального рівня, що оточують ВНЗ; залежність внутрішньої структури педагогічного менеджменту від його мети, функціональних завдань і змісту діяльності; поетапність, послідовність та цілісність процесу здійснення дій, що ведуть до мети; залежність ефективності менеджменту від якості прогностичного

та поточного моделювання; взаємопідпорядкованість і узгодженість між усіма структурними складовими педагогічного менеджменту тощо.

Визначення та формулювання закономірностей є основою розробки принципів педагогічного менеджменту, тобто науково обґрунтованої практичної діяльності.

Під принципами ми розуміємо об'єктивні вихідні положення, що впливають із закономірностей та перевірені на практиці (недотримання принципів призводить до зниження ефективності функціонування системи та її руйнації). До принципів педагогічного менеджменту у ВНЗ ми відносимо: соціально-історичну детермінацію змісту й технологій процесу навчання; професійну компетентність керівництва та викладачів; психологічну адекватність дій управлінським ситуаціям; цілеспрямованість; дидактичну інноваційність та інтерактивність; науковість і практичну спрямованість; поєднання одноосібності, персональної відповідальності та колегіальності; правову узгодженість; раціональне використання та увагу до кадрів. До принципів педагогічного менеджменту входять загальноприйняті принципи процесу здійснення управління: інформаційної достатності, моделювання, організації зворотного зв'язку, моніторингу, підсумкового аналізу та корекції.

Принципи педагогічного менеджменту є методологічним підґрунтям розробки технологій забезпечення та здійснення педагогічного процесу в цілому або його окремих складових та ланок.

Закономірності та принципи педагогічного менеджменту реалізуються в освітній діяльності ВНЗ через моделювання змісту навчання, організацію, регулювання, оцінювання результатів та корекцію навчального процесу. Якість та результативність вказаних процесів залежать від багатьох факторів та умов, у тому числі і від технологій їх проведення.

Щодо поняття “технологія” у вищій школі, то вона має два значення. У першому випадку – це технології, що входять до змісту навчання за конкретною навчальною дисципліною. Таких технологій безліч. У менеджменті (фінансовому, кадровому тощо), як у навчальній дисципліні, також є власні технології (підбір та розстановка кадрів, бухгалтерський облік та аудит тощо).

У другому випадку – це педагогічні технології, визначення змісту яких пройшли тривалу еволюцію від 40–50-х рр. минулого століття аж до сучасності. У загальному вигляді – це системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети.

Як свідчить практика, застосування в управлінні ВНЗ наукових положень і технологій педагогічного менеджменту значно підвищує ефективність навчально-виховного процесу. Проте сьогодні цей процес стримується нерозробленістю підходів та механізмів (технологій) їх використання в навчальному процесі. Особливо це стосується інформатизації управління навчальним процесом та дистанційного навчання.

Відставання вітчизняної післядипломної педагогічної освіти щодо питань запровадження новітніх інформаційних технологій та дистанційного навчання зумовлюється не стільки її недофінансуванням, а насамперед, відсутністю в більшості закладів ППО системного підходу до проблеми, відповідних стратегій, цільових програм та ін. На наш погляд, цю проблему необхідно розглядати за трьома основними напрямками: інформаційні технології як об'єкт вивчення, як засіб навчання та як засоби управління навчальним процесом і його забезпеченням.

Зупинимось на розкритті означеного вище інформаційно-комунікаційного напрямку. Насамперед, за цим напрямком необхідно методологічно обґрунтувати значущість та роль інформаційних технологій у процесі становлення інформаційної культури керівника, чітко вивіреної стратегії поступального нарощування зусиль залежно від ступеня його підготовки.

Дослідження проблеми інформаційної підготовки студентів-магістрів з управління навчальним закладом з числа кадрового резерву управлінь і закладів освіти дозволило виявити типові недоліки в цій сфері. Насамперед, застосована в УМО система спецкурсів за вибором з дисциплін інформаційного профілю засвідчила доцільність та результативність такого підходу. Системою користуються понад 85% студентів-заочників магістрату; 15% студентів не мають потреби в системі підтримки, оскільки мають якісну базову підготовку або професійно працюють у сфері інформаційних технологій. Система підтримки студентів-заочників з низьким (середнім) рівнем комп'ютерної грамотності індивідуалізована, дозволяє конкретизувати завдання та рекомендації щодо їх самостійної роботи.

Водночас фрагментарне, епізодичне застосування інформаційних технологій у навчальному процесі не вирішує проблеми інформатизації освітньої діяльності в цілому. Необхідний системний підхід до проблеми, практичним результатом якого були б наявність у ВНЗ чітко структурованого інформаційного середовища та стійких функціонуючих інформаційних систем (підсистем).

Одним з ефективних механізмів розвитку післядипломної освіти може стати повномасштабне впровадження в освітню діяльність сучасних технологій дистанційного навчання. Обґрунтованість цього твердження випливає з результатів дослідження потенційних можливостей дистанційного навчання та аналізу досвіду його застосування в провідних ВНЗ держави: НТУУ "КПІ"; НТУ "ХПІ"; УМО та ін.

Виходячи з того, що впровадження в навчальний процес технологій дистанційного навчання – багатоаспектна процедура, варіативність якої опосередкована реальними умовами навчального закладу, для її вирішення ми обрали метод моделювання. При цьому ми виходили з того, що метою моделювання є розробка моделі, яка адекватно відбиває реальний процес та задовольняє певні вимоги. Об'єктивна характеристика проекрованої моделі представлена у вигляді "паспорта моделі" та системи вимог до неї, що враховує правові, соціальні, психолого-педагогічні, матеріально-технічні та інші аспекти дистанційного навчання.

Розроблена модель упровадження дистанційного навчання в освітню діяльність ВНЗ універсальна та варіативна, що зумовлено узагальненим характером змісту компонентів моделі та можливістю його інтерпретації залежно від конкретних умов. Різні аспекти змісту компонентів моделі стосовно дистанційного навчання розглянуті в працях С.В. Антошук, В.О. Гравіта, В.М. Кухаренка, В.В. Олійника, П.В. Стефаненко, П.М. Таланчука [10] та ін.

Представимо модель організації підвищення кваліфікації керівних кадрів ПТНЗ (рис. 1), яка впроваджена в навчальний процес Університету менеджменту освіти НАПН України [9, с. 57].

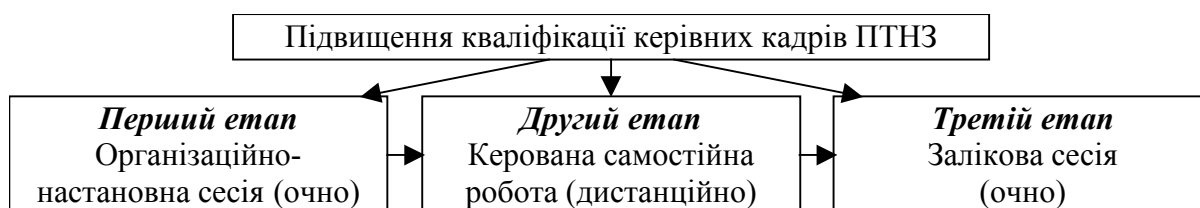


Рис. 1. Структура моделі організації підвищення кваліфікації керівних кадрів ПТНЗ за очно-дистанційною формою

При виборі саме такої моделі враховано:

- вітчизняний і зарубіжний досвід застосування в навчанні технологій дистанційного навчання;
- реальні стартові умови запровадження дистанційного навчання в післядипломну педагогічну освіту (рівень комп'ютерної грамотності контингенту, недостатнє телекомунікаційне, програмне, кадрове, фінансове, матеріально-технічне та інше забезпечення);
- необхідність очних етапів у структурі курсової підготовки, які доцільні з точки зору створення сприятливих умов для знайомства, професійного спілкування слухачів, вирішення регіональних проблем у центральних органах тощо [9, с. 57–58].

Отже, очно-дистанційна форма підвищення кваліфікації – це різновид дистанційного навчання, організаційно-педагогічна модель якої ґрунтується на оптимальному поєднанні переваг очного та дистанційного навчання.

Ця форма підвищення кваліфікації дає змогу:

- значно збільшити тривалість підвищення кваліфікації без відриву слухачів від виконання професійних обов'язків;
- підвищити рівень і якість самостійної роботи слухачів;
- розвивати інформаційну культуру слухачів на базі широкого застосування в навчанні сучасних інформаційних, комп'ютерних і телекомунікаційних технологій.

Типова організація очно-дистанційного підвищення кваліфікації має три етапи [8]:

**Перший етап** – організаційно-настановна сесія.

Форма навчання – очна.

Головні завдання етапу:

- ознайомлення слухачів з організацією, порядком і змістом підвищення кваліфікації;
- проведення занять переважно настановного характеру для інформаційного та методичного забезпечення самостійної роботи слухачів;
- інформування слухачів про основні напрями державної політики у сфері освіти, ознайомлення з передовим досвідом професійної діяльності.

Основний зміст етапу:

- прийом слухачів та їхнє оформлення;
- вхідний контроль;
- інструктивно-методичні заняття;
- зустріч з керівниками освіти;
- консультації.

**Другий етап** – керована самостійна робота.

Форма навчання – дистанційна.

*Завдання етапу* – якісне забезпечення та супровід самостійної роботи слухачів з використанням технологій дистанційного навчання.

Основний зміст етапу:

- керована самостійна робота слухачів;
- усі види консультування;
- виконання випускної роботи;
- навчальна практика (індивідуальна навчальна практика);
- модульний контроль.

**Третій етап** – залікова сесія.

Форма навчання – очна.

Завдання етапу:

- систематизація знань і вмінь слухачів;
- оцінювання індивідуальної успішності навчання слухачів;
- виявлення ступеня задоволеності слухачів результатами підвищення кваліфікації.

Основний зміст етапу:

- інструктивно-методичні заняття;
- виїзні заняття;
- конференція з обміну досвідом;
- консультування;
- вихідний контроль;
- захист випускної роботи;
- диференційований залік.

Конкретний зміст етапів підвищення кваліфікації для кожної категорії працівників визначається відповідними навчальними програмами, навчальними та навчально-тематичними планами.

Управління впровадженням у навчальний процес інноваційних технологій педагогічного менеджменту – один з центральних, значущих, але ще недостатньо розроблених компонентів моделі.

Оцінювання результатів упровадження в навчальний процес інноваційних технологій педагогічного менеджменту проведено нами у двох напрямках: по-перше, це твердження, що в навчальний процес запроваджена саме та технологія, яка планувалася спочатку, по-друге, що впроваджена технологія дійсно ефективніша за традиційні або раніше застосовані.

За *першим напрямом* оцінювання проводилося за методикою, яка ґрунтується на системі загальних та окремих критеріїв, що дозволяє якісно й кількісно оцінювати відповідно до впровадження технології та її еталонного зразка. Якщо показник відповідності  $P_6$  не нижче за 0,75 – результат вважається задовільним.

За *другим напрямом* оцінювання результату передбачає проведення педагогічної діагностики навчального процесу на основі сучасних систем педагогічного контролю. Нами досліджені традиційні, рейтингові, модульно-рейтингові та інші системи педагогічного контролю. У результаті доведено, що обґрунтований вибір системи педагогічного контролю опосередковано специфікою застосованої технології, педагогічного менеджменту, умовами та можливостями навчального закладу. При цьому найважливішими компонентами сучасних систем педагогічного контролю є, як правило, педагогічні тести та комп'ютерне тестування.

**Висновки.** Розроблений нами варіант структури системи педагогічного контролю якості підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідає сучасним вимогам. Нині окремі компоненти системи, в першу чергу, поточний та рубіжний контроль, проходять апробацію в реальному навчальному процесі.

### **Література**

1. Ващенко Л. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону / Л. Ващенко. – К. : Тираж, 2005. – 380 с.
2. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : навч. посіб. / Г.А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1999. – 176 с.
3. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу / Г.А. Дмитренко. – К., 1996. – 140 с.
4. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні / Г.В. Єльнікова. – Х., 1999. – 303 с.
5. Маслов В.І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : навч. посіб. для працівників освіти / В.І. Маслов, В.П. Драгун, В.В. Шаркунова. – К. : УПККО, 1996. – 87 с.
6. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ / В.И. Маслов. – М. : ЦИУУ, 1990. – 258 с.
7. Олійник В.В. Концептуальні засади підвищення кваліфікації керівних кадрів професійно-технічних навчальних закладів за очно-дистанційною формою навчання / В.В. Олійник, В.Ю. Биков, В.О. Гравіт та ін.; за заг. ред. В.В. Олійника. – К. : ЦППО, 2007. – 104 с.



8. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В.В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.

9. Підвищення кваліфікації керівних кадрів професійно-технічних навчальних закладів за дистанційною формою навчання : навч. посіб. / В.В. Олійник, В.Ю. Биков, В.О. Гравіт [та ін.] ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2010. – 235 с.

10. Сучасний стан і світові тенденції розвитку дистанційної освіти (інформаційно-аналітичні матеріали) / за ред. П.М. Таланчука. – К. : Університет “Україна”, 2010. – 470 с.

12. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / [Єльнікова Г.В., Зайченко О.І., Маслов В.І. та ін.] ; за ред. Г.В. Єльнікової. – К. ; Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 460 с.

ПОРОХ Д.О.

### **ЩОДО ДІАГНОСТИКИ АДАПТОВАНOSTІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

Актуальність проблеми зумовлена тим, що процес адаптації майбутніх фахівців до умов ВНЗ є одним з важливих щаблів етапу їх професійної підготовки, бо саме в цей момент студент перебуває в складній ситуації знайомства з новими формами діяльності, спілкування, дозвілля, співвідносить власні сподівання з реальністю. Тому своєчасна діагностика рівнів адаптованості іноземних студентів до навчання у вищих медичних закладах України дасть змогу викладачам правильно організувати навчально-виховний процес.

Останнім часом проблемі адаптації студентів до навчання у ВНЗ науковці приділяють значну увагу (Л. Бутенко, М. Іванова, Н. Титкова, А. Корміліцин, О. Орехова, А. Суригін, С. Шестопалова, В. Петров, В. Ракачев, Я. Ракачева, А. Ващенко, А. Черч та ін.). Адаптивним проблемам іноземних студентів значну увагу приділено в дослідженнях зарубіжних соціологів, соціальних психологів та педагогів (М. Вебер, А. Корміліцин, О. Михайлова, О. Скворцова, П. Сорокін, О. Суригін, Т. Чернявська, С. Бокнер, К. Оберг, Г. Триандіс та ін.).

**Мета статті** – на підставі виділених критеріїв адаптованості іноземних студентів (когнітивний, соціокомунікативний, мотиваційно-вольовий, діяльнісно-практичний) розкрити діагностичний інструментарій виявлення рівнів адаптованості іноземних студентів до навчання у вищих медичних закладах України.

Щодо першого завдання, то адаптацію іноземних студентів до навчання в медичних вищих закладах України розглядаємо як змістовно складний і багатоплановий, досить гострий та інтегрований процес соціокультурної, соціокомунікативної, соціопобутової й професійної адаптації,

що відображає ступінь підготовленості іноземних студентів-медиків до адаптації в процесі навчання.

Основними компонентами адаптації іноземних студентів до навчання у вищому медичному закладі України визначено:

– *соціокультурний* (складний процес, завдяки якому студент досягає відповідності з новим соціальним та культурним середовищем, а також результат цього процесу (почуття задоволеності й повноти життя, участь студента в соціальному й культурному житті нової групи); у вузькому розумінні – процес входження в новий соціум, нову культуру шляхом поступового засвоєння її норм, цінностей, зразків поведінки людей);

– *соціокомунікативний* (складний процес налагодження адекватного (без суттєвих втрат сенсу) обміну раціональної й емоційної інформації з представниками українського соціуму в ситуаціях різних соціальних контактів);

– *соціопобутовий* (процес пристосування до умов країни перебування тих стереотипів свідомості й поведінки іноземних студентів, які пов'язані, з одного боку, з харчуванням, одягом, проживанням, підтримкою здоров'я, з іншого – з відпочинком і розвагами);

– *професійний* (складний, багатоплановий процес, що сприяє розвитку особистості та є складовою професійного розвитку; необхідною професійною функцією в процесі оволодіння професійною діяльністю).

Як критерії адаптованості іноземних студентів виділено: *когнітивний* (передбачає усвідомлення студентами сутності культурного шоку, його об'єктивних причин; оволодіння знаннями українських соціальних норм, звичаїв, традицій; бажання дізнатися про особливості, характер, зміст, умови організації навчального процесу медичному ВНЗ; усвідомлення мети навчання, готовність до включення в навчальну діяльність, і нові форми методи навчання у медичному ВНЗ; сформованість навичок самостійності в навчальній і науковій праці), *соціокомунікативний* (передбачає наявність в іноземних студентів рівня володіння мовою країни перебування, який дозволяє повною мірою реалізувати ідентичність мовної особистості; сформованість уміння будувати міжособистісні відносини з викладачами й студентами; активність у встановленні дружніх зв'язків з місцевими мешканцями, друзями; сформованість толерантності), *мотиваційно-вольовий* (передбачає наявність в іноземних студентів особистісного ставлення до характеру та результату навчання, уміння виділяти й долати труднощі, пов'язані з новими кліматичними умовами, їжею, водою, повітрям, проживанням у студентському гуртожитку), *діяльнісно-практичний* (передбачає ступінь інтенсивності участі студента у процесі власної адаптації до навчання у медичному ВНЗ України; виявляється в певному ступені контактності, особистої активності в позанавчальній та дозвільній діяльності, соціальному й культурному житті студентського товариства; прагненні до досконалого оволодіння російською (українською) мовою з метою оптимізацію міжкультурної комунікації в навчальній та позааудиторній діяльнос-

ті як у студентському співтоваристві, з куратором, викладачами, так і серед місцевих мешканців).

Зазначені критерії дають змогу визначити *рівень адаптованості іноземних студентів-медиків до навчання у вищому медичному закладі України*. Нами обрано триелементну модель рівневої класифікації: низький, середній, високий.

Для виявлення рівнів адаптованості іноземних студентів до навчання у вищих медичних закладах України використано такі методи дослідження.

Перш за все, це опитувальник адаптації особистості до нового соціокультурного середовища (тест Л. Янковського) [2, с. 374–379]. Опитувальник включає 6 шкал, що відповідають різним типам адаптації. За кожне твердження, що збігається з ключем, нараховується 1 бал, за кожне, що не збігається, – 0 балів. Бали сумують за кожною шкалою та визначають рівень адаптації: високий – сума перевищує 12 балів, середній – від 6 до 11 балів, низький – нижче ніж 6 балів. Високі оцінки за шкалою адаптованості свідчать, що студенти мають глибокі знання щодо сутності культурного шоку, його об'єктивних причин; мають потребу в оволодінні знаннями українських соціальних норм, звичаїв, традицій; глибоко усвідомлюють мету навчання, добре підготовлені до включення у навчальну, самостійну діяльність, нові форми й методи навчання в медичному ВНЗ; добре обізнані щодо особливостей, характеру, змісту, умов організації навчального процесу медичному ВНЗ (когнітивний критерій). Високі оцінки за шкалою інтерактивності дають змогу виявити, що студенти здатні самостійно, систематично здійснювати спілкування мовою країни перебування, встановлювати необмежені міжособистісні відносини з викладачами й студентами, дружні зв'язки з місцевими мешканцями, друзями; високий рівень толерантності (соціокомунікативний критерій).

Рівень сформованості толерантності іноземних студентів визначався за допомогою тесту “Наскільки Ви толерантні”? [4]: високий рівень – сума 7–8 балів, середній – 4–5 балів, низький – нижче ніж 4 балів.

Визначення рівня сформованості мотиваційно-вольового критерію адаптованості іноземних студентів проводилось за модифікованою діагностичною методикою Н. Кузьміної та А. Реан [1; 3]. Вибрані в анкетах студентами висловлювання щодо мотивації їх навчання за професією лікаря були сформовані в три групи відповідно до визначених нами рівнів, а саме: низькому рівню відповідають мотиви вимушеності навчання та зовнішнього схвалення (бажання батьків, навчання разом з друзями, не знали, що вибрати, престижність професії, незалежність, можливість кар'єрного зростання, поради старших товаришів тощо) (нижче ніж 6 балів – низький рівень), середньому рівню відповідали мотиви професійного спрямування – бажання реалізувати себе в цій професії, допомагати людям, спілкуватися з провідними фахівцями та інше) (6–8 балів – середній рівень), високому рівню сформованості цього компонента притаманні мотиви саморозвитку в професії (стати всебічно розвинутим фахівцем, навчатися з використанням

останніх досягнень медичної науки і практики тощо) (9–10 балів – високий рівень). Відповіді на запитання: “Чи здатні ви оцінювати власні досягнення та самостійно справлятися з навчальними та особистісними (пов’язані з новими кліматичними умовами, їжею, водою, повітрям, проживанням у студентському гуртожитку) труднощами?” (опитувальник для студентів) були оцінені таким чином: так – 2 бали; частково – 1 бал; ні – 0 балів.

Виявлення діяльнісно-практичного критерію здійснювалося за допомогою кураторів (тьюторів), викладачів, які працюють зі студентами на початковому етапі навчання. Нас цікавило, чи виявляють іноземні студенти активність і зацікавленість вузівськими формами та методами навчальної, комунікативної, дозвільної діяльності, соціальним й культурним життям студентського товариства, яка здійснюється без додаткового зовнішнього впливу та виходить за межі конкретних навчальних завдань з дисциплін; чи підвищують рівень володіння російською (українською) мовою з метою оптимізації різноманітної міжкультурної комунікації; чи здатні до самостійної організації процесу адаптації.

Кожен експерт мав дати оцінку за такою шкалою: 0 – студент виявляє пасивність до нових форм та методів навчальної, комунікативної, дозвільної діяльності, соціального й культурного життя студентського товариства; не прагне до вдосконалення рівня оволодіння російською (українською) мовою; потребує постійної допомоги куратора для організації процесу адаптації; 2 – студент певним чином зацікавлений вузівськими формами та методами навчальної, комунікативної, дозвільної діяльності, соціального й культурного життя студентського товариства, проте виявляє пасивність на заняттях, робота здійснюється лише в межах наданих викладачем інструкцій; усвідомлює необхідність підвищення рівня оволодіння російською (українською) мовою, проте виявляє недостатню активність; потребують певних порад куратора для організації процесу адаптації; 4 – студент виявляє активність та зацікавленість вузівськими формами та методами навчальної, комунікативної, дозвільної діяльності, соціальним й культурним життям студентського товариства, яка здійснюється без додаткового зовнішнього впливу та виходить поза межі конкретних навчальних завдань з дисциплін; постійно підвищує рівень володіння російською (українською) мовою з метою оптимізації різноманітної міжкультурної комунікації; самостійно організовує процес адаптації.

Коефіцієнт самооцінки вираховувався за формулою середньо-арифметичного значення показників:

$$N_{ca} = (Y_1 + Y_2 + \dots + Y_n) / n,$$

$N_{ca}$  – середньоарифметичне значення;

$Y_1$  ( $Y_2$ ;  $Y_3$ ; ...;  $Y_n$ ) – рівні оцінювання кожного студента;

$N$  – кількість студентів, які брали участь в опитуванні.

Виходячи з вищенаведеного, визначено рівні діяльнісно-практичного критерію. Високому рівню відповідає середній бал від 4,0 до 3,5; середньому – від 3,4 до 2,0; низькому – від 1,9 до 1,0.

Підсумовуючи результати за кожною методикою, використаною для діагностики рівнів адаптованості іноземних студентів-медиків до навчання у вищому медичному закладі України, отримано такі результати: високому рівню відповідали студенти, що отримали від 43,5 до 50 балів; до середнього рівня віднесено студентів, що мали від 25 до 39,4 бала; низькому рівню відповідали студенти, які набрали від 5 до 19,9 бала.

**Висновки.** Адаптація іноземних студентів-медиків до навчання у вищому медичному закладі України – змістовно складний та багатоплановий, досить гострий та інтегрований процес соціокультурної, соціокомунікативної, соціопобутової й професійної адаптації, що відображає ступінь підготовленості іноземних студентів-медиків до адаптації в процесі навчання. Діагностика рівнів адаптованості – складна педагогічна проблема, одним зі шляхів вирішення якої є запропонований діагностичний інструментарій, який реалізовано в педагогічному дослідженні.

### **Література**

1. Кузьміна Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьміна. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 116 с.
2. Платонов Ю.П. Основы этнической психологии : учеб. пособ. / Ю.П. Платонов. – СПб. : Речь, 2003. – 452 с.
3. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб. : Питер, 2000. – 432 с.
4. Тест “Наскільки Ви толерантні”? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/laws/list\\_1\\_9\\_493.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/list_1_9_493.doc).

ТКАЧЕНКО О.Б.

## **СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Реформи, що останнім часом активно впроваджуються в системі вищої освіти України, передбачають пріоритет особистості студента, орієнтацію на активну роль та професійні здібності педагога в навчально-виховному процесі. Зростання інтересу науковців до проблеми фахової компетенції викладача вищої школи, перш за все, пояснюється недостатнім рівнем теоретичного опрацювання низки проблем, пов'язаних зі змістом поняття “педагогічна діяльність”. Саме тому актуальним видається аналіз основних концепцій, у яких висвітлені теоретичні засади педагогічної діяльності, принципи, напрями її організації та реалізації.

Педагогічна діяльність та її структура стали предметом дослідження багатьох педагогів і психологів. Аналіз стану розробки цієї проблеми засвідчив, що різні підходи до педагогічної діяльності та її структури розкриті в працях А.М. Алексюка, Б.Г. Ананьєва, Ю.К. Бабанського, В.П. Беспалька, І.Д. Бежа, В.М. Галузинського, А.І. Зязюна, А.В. Казакова, Н.В. Кухарева, Н.В. Кузьміної, В.І. Лозової, І.Ф. Харламова та інших. Питання пе-

дагогічної діяльності викладача неодноразово обговорювались у спеціальній літературі (К.К. Платонова, В.А. Сластьоніна, А.І. Щербакова та ін.). У ряді праць сучасних дослідників (В.А. Абрасимова, В.І. Іванова, Л.Н. Макарова, А.К. Маркова) представлені моделі діяльності педагога нового типу. На жаль, поза увагою вчених залишилися важливі проблеми дефініції поняття “педагогічна діяльність”, систематизації її структурних компонентів, а також комплексного опису напрямів та форм педагогічної діяльності викладача вищої школи.

**Мета статті** – здійснити комплексний аналіз педагогічної діяльності викладача вищої школи, визначити основні її види, форми та компоненти.

За визначенням С. Гончаренка, діяльність – спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни. На думку науковця, основними компонентами діяльності є: потреби, мета, засіб реалізації мети, результат; загальним засобом – сукупність знарядь праці, тобто техніка і технологія; універсальним предметом – природа і суспільство, а загальним наслідком – олюднена природа” [2, с. 98].

На інші особливості діяльності вказує В.Д. Шадриков, зазначаючи, що діяльність – це специфічно людська форма ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає не тільки доцільну зміну й перетворення навколишньої дійсності, але й перетворення самої людини [11, с. 13]. Не менш важливим виявляється тлумачення діяльності як усвідомленого цілеспрямованого процесу, який має на меті перехід від цілі, задуму до образу бажаного результату. Такий підхід до поняття “діяльність” обґрунтовано у відомій концепції А.Н. Леонтьєва, де наголошено, що основними “складовими” окремих людських діяльностей є їх одиничні дії, тобто процеси, що підпорядковуються усвідомленій меті. З огляду на це поняття мотиву співвідноситься з поняттям діяльності, поняття мети збігається з поняттям дії [7, с. 153].

У загальній теорії діяльності педагогічна діяльність вирізняється такими характеристиками, як підпорядкованість меті, умотивованість, предметність. Педагогічна діяльність у ВНЗ, за М.М. Фіцулою, – діяльність, спрямована на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включитися в політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства [10, с. 45].

Педагогічна діяльність – складно організована система видів діяльностей, яка має свою структуру, тобто розміщення елементів у системі. Структуру системи складають виділені елементи (компоненти), а також зв’язки між ними. Педагогічна діяльність є особливим видом соціальної діяльності, спрямованої на ретрансляцію від старших поколінь до молодших усього багатства накопичених людством знань, матеріальної та духовної культури й досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку до виконання визначених соціальних ролей у суспільстві. Суб’єктами педагогічної діяльності є не лише педагоги, а й батьки, суспільство – соціальне середовище, у якому здійснюється педагогічний вплив на людей. Об’єк-

тами педагогічної діяльності у ВНЗ виступають студенти. Зазначимо, що характерною особливістю педагогічної діяльності є те, що її об'єкти вважаються одночасно і її суб'єктами. Метою педагогічної діяльності вважається розвиток особистості людини в гармонії із собою, з природою та соціумом. Результатом педагогічної діяльності є актуалізація й розвиток психічних нововведень у викладачів та студентів, а також удосконалення способів їх діяльності.

Для ефективного виконання педагогічних функцій сучасному педагогу важливо усвідомлювати необхідність реалізації основних функціональних компонентів педагогічної структури своєї діяльності, а також педагогічних дій, професійно важливих умінь та якостей. Педагогічна структура діяльності – це система дій педагога, спрямованих на досягнення поставленої мети через розв'язання педагогічних завдань.

За визначенням Н.В. Кузьміної, структурні компоненти педагогічної діяльності – це параметри, що в єдності відрізняють її від інших педагогічних систем і детермінують сам факт виникнення діяльності. Серед структурних компонентів педагогічної системи дослідниця виділяє: педагогічні цілі, що відбивають усвідомлену потребу суспільства у вихованні і підготовці визначених категорій людей; зміст навчання й виховання; засоби педагогічної комунікації; контингент студентів, визначеного рівня, навченості; колектив педагогів, який відповідає цілям системи, з необхідним рівнем підготовки [6, с. 26].

У структурі педагогічної діяльності знаходимо низку взаємозумовлених компонентів, серед яких основними є:

1. *Діагностичний компонент* – пов'язаний з вивченням індивідуально-психічних особливостей і вихованості студентів, виявленням та визначенням рівня їхньої загальної освіти й духовності, навичок і вмінь, необхідних для ефективної професійної та повсякденної діяльності.

2. *Орієнтовно-прогностичний компонент* – полягає у вмінні викладача вищої школи визначити конкретні цілі, зміст, методику виховної діяльності, передбачити її результати на основі знання рівня індивідуальної підготовленості окремих студентів, злагодженості та згуртованості колективу.

3. *Конструктивно-проектувальний компонент* є наслідком орієнтовно-прогностичної діяльності, оскільки передбачає постійне вдосконалення педагогом методики проведення різних навчально-методичних заходів. Ця діяльність потребує від викладача психолого-педагогічного мислення, педагогічної спрямованості, ініціативності, глибоких психологічних та педагогічних знань.

4. *Організаційний компонент* – потребує досконалої педагогічної техніки. Діяльність вихователя пов'язана з людським чинником і передбачає наявність комунікативно-стимулювального компонента. Для його ефективного реалізації викладач вищої школи повинен мати такі особистісні якості – бути людиною доброю, любити студентів такими, якими вони є, бути оптимістом, творчою людиною тощо.

5. *Аналітично-оцінний компонент*, зміст якого полягає в аналізі як власних дій, так і дій студентів, виявленні їхніх позитивних сторін і недоліків, порівнянні отриманих результатів із запланованими. За допомогою цієї діяльності відбувається зворотний зв'язок – своєчасно визначаються конкретні результати навчально-виховної роботи та вносяться необхідні корективи.

6. *Дослідницько-творчий компонент* – пронизує всі попередні види діяльності та своєчасно наповнює їх новим змістом. Діяльність викладача вищої школи базується на дослідницьких даних, які, з одного боку, стосуються визначення індивідуально-психічних особливостей студентів, їхніх нахилів, життєвих настанов, а з іншого – визначають рівень опанування знань, навичок і вмінь, їх духовний, інтелектуальний і фізичний розвиток. Усе це потребує від викладача творчого ставлення до педагогічного процесу загалом та професійної діяльності зокрема.

Професійна діяльність викладача ВНЗ, як відомо, – це особливий різновид творчої інтелектуальної праці. Творчість викладача полягає, насамперед, у доборі методів і розробці технологій мети й завдань, поставлених державою перед вищою школою. Професійна діяльність педагога з новим мисленням – це особливий вид діяльності, об'єктом якої є особистість з притаманними їй якостями. Особливість, яка відрізняє її від будь-якої іншої діяльності, полягає в тому, що педагогічна діяльність формує заданий тип іншої діяльності – діяльності учня, студента і т. д. Ця творча діяльність, яка постійно розвивається, скерована на розв'язання значної кількості творчих і дослідницьких педагогічних завдань.

Узагальнення теоретичного матеріалу [3; 4; 5; 8; 9] дало нам можливість виділити п'ять видів діяльності викладача вищого навчального закладу. Навчальна діяльність, спрямована на організацію процесу навчання відповідно до нормативних документів і призначена для передачі студентам відповідних галузевих знань, формування в них відповідних навичок та вмінь, розвитку творчого потенціалу особистості, а також формуванню у студентів системного мислення і його інноваційної спрямованості. У структурі навчальної діяльності виділяємо навчально-педагогічну та навчально-методичну діяльність.

Навчально-педагогічна діяльність – це частина цілеспрямованої трудової діяльності щодо підготовки спеціалістів високої кваліфікації. Вона включає види конкретних робіт, визначених структурою навчального плану спеціальності. Видами навчально-педагогічної діяльності є: читання лекцій; проведення лабораторних робіт, практичних занять, семінарів та розрахунково-графічних робіт; проведення поточних чи екзаменаційних консультацій з навчальних дисциплін; прийом заліків та іспитів; керівництво, консультації, рецензування й прийом захисту курсових робіт та проектів; керівництво навчальною і виробничою (педагогічною) практикою з перевіркою звітності; керівництво навчально-дослідною роботою студентів; керівництво та проведення занять з аспірантами та здобувачами; керівництво



тво, консультації, рецензування дипломних проектів (робіт); участь в роботі державної екзаменаційної комісії; державні іспити.

Навчально-методична діяльність – це діяльність, пов'язана з розробкою методичного забезпечення до навчальних дисциплін, підвищенням професійності викладача за рахунок самоосвіти. Видами навчально-педагогічної діяльності є: підготовка до лекцій, практичних, семінарських, лабораторних занять, навчальної практики; розробка, написання, підготовка до видання конспекту лекцій, збірників вправ та задач, лабораторних практикумів, інших навчально-методичних матеріалів, включаючи методичні матеріали з підготовки курсових та дипломних проектів (робіт); поточна робота з підвищення педагогічної кваліфікації (читання навчальної і науково-методичної літератури, проходження міжвузівської системи підвищення кваліфікації, вивчення передового промислового досвіду тощо) з пред'явленням звіту; рецензування конспектів лекцій, збірників вправ і задач, лабораторних практикумів та інших навчально-методичних матеріалів; складання методичних розробок щодо застосування технічних засобів навчання (ТСО) у навчальному процесі та рецензування матеріалів з ТСО; постановка нових та модернізація діючих лабораторних робіт; складання завдань і методичних указівок для слухачів спеціальних факультетів, інститутів та факультетів підвищення кваліфікації; укладання екзаменаційних білетів, включаючи комплекти із завданнями; відвідування керівниками кафедр та іншими викладачами (взаємовідвідування) лекцій і інших занять; розробка семестрового графіку самостійної роботи студентів, тематики навчально-дослідної роботи студентів.

Суть організаційно-методичної діяльності полягає в підготовці та вдосконаленні навчального процесу. Вона включає організацію самостійної роботи студентів, залучення їх до спільної з викладачем дослідницької діяльності, а також участь викладача в роботі різних науково-педагогічних товариств, семінарів, семінарів. Видами організаційно-методичної діяльності є: проведення роботи з професійної орієнтації молоді при вступі до ВНЗ, а також на підготовчі курси; робота в приймальній комісії; підготовка матеріалів і участь у засіданнях: кафедри, ВНЗ (факультету), науково-методичних семінарів; організаційно-методична робота із завдань органів управління вищої школи й системи підвищення кваліфікації; організація та проведення позанавчальних спортивних заходів: занять з фізичної підготовки зі студентами в оздоровчо-спортивних таборах і навчально-тренувальних зборах, спортивні свята, вечори, показові виступи спортсменів, спортивні змагання; контроль за стажуванням молодих спеціалістів, проведення виробничої практики, за організацією добровільної діяльності студентів під час канікул.

Наукова (науково-дослідницька) діяльність – це інтелектуальна, творча діяльність, спрямована на одержання й використання нових знань. Наукова діяльність є неодмінною складовою професійної діяльності кожного викладача вищої школи, служить могутнім джерелом підвищення професійної кваліфікації педагога і змісту навчального матеріалу, який виклада-

ється студентам. Видами наукової (науково-дослідницької) діяльності є: виконання планових держбюджетних навчально-дослідних робіт, колективних договорів про співпрацю, договорів про впровадження тощо; написання й підготовка до друку методичних і навчальних посібників, монографій, навчальних статей та доповідей на кафедрі й участь у конференціях; рецензування підручників, навчальних видань, монографій, навчальних статей, доповідей і дисертацій, конкурсних та інших матеріалів за дорученням кафедри; написання відгуків на автореферат та авторські заявки й винаходи; робота в редколегії наукових журналів, збірників праць тощо; робота в секціях навчально-технічних і навчально-методичних комісіях при органах управління вищої школи; керівництво навчально-дослідною роботою студентів на кафедрі, на факультеті, у ВНЗ (в позанавчальний час); керівництво проблемою навчально-дослідних лабораторій, інші види навчально-дослідних і навчально-методичних робіт; консультації робітників промисловості, ВНЗ тощо.

Виховна діяльність реалізується у процесі навчання, використовуючи потенційні можливості навчальних дисциплін, а також під час спілкування в позалекційний час. Виховна робота викладача вимагає урахування вимог суспільства до рівня вихованості молодих людей та студентського колективу. Для реалізації змісту виховання педагог повинен володіти вміннями добирати форми, методи та прийоми виховної роботи. Цей вид діяльності найбільш повно реалізується в процесі виконання викладачем обов'язків куратора академічної групи, а також при викладанні навчальних дисциплін та проведенні індивідуальної роботи зі студентами. Видами виховної діяльності є: співбесіди, кураторська робота, керівництво клубу, робота в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій.

Інноваційна педагогічна діяльність пов'язана з відмовою від штампів, стереотипів навчання, вона виходить за рамки діючих нормативів, створює нові стандарти особистісно орієнтовної діяльності викладача, нові педагогічні технології, що реалізують цю діяльність. Інноваційна діяльність викладача завжди пов'язана з процесами рефлексії, професійного та особистісного самовизначення: зміною себе, своєї професійної позиції, прагненням до самореалізації.

**Висновки.** Отже, педагогічна діяльність – це специфічна форма професійної самореалізації викладача вищої школи, яка передбачає вирішення найважливіших завдань навчально-виховного процесу щодо підготовки кваліфікованого та освіченого спеціаліста. Структура педагогічної діяльності викладача вищої школи включає діагностичний, орієнтовно-прогностичний, конструктивно-проектувальний, організаційний, аналітично-оцінний та дослідницько-творчий структурні компоненти, що реалізуються в навчальній (навчально-методичній та навчально-педагогічній), організаційно-методичній, науковій, виховній, а також інноваційній формах діяльності педагога.

## Література

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи / С.С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2002. – 160 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Есарева З.Ф. Взаимодействие научной и педагогической деятельности преподавателя университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / З.Ф. Есарева. – Л., 1975. – 22 с.
4. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева. – Л. : ЛГУ, 1974. – 110 с.
5. Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посіб. / [О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч та ін.]. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2007. – 228 с.
6. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 23–28.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
8. Остапчук О.Є. Система педагогічної діяльності вчителя: синергетичний підхід / О.Є. Остапчук // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3–4. – С. 89–96.
9. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
11. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 231 с.

ТОКАРЄВА А.В.

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙНОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Перша декада ХХІ ст. – це час розвитку та значних змін у викладанні іноземних мов. Питання глобалізації, зростання впливу Інтернету як засобу комунікації й самовираження, спірні погляди на роль англійської мови як світової, сучасні дискусії навколо “зіткнення цивілізацій” справляють великий вплив на місце та вибір шляхів вивчення іноземних мов.

Останніми роками в методиці викладання відбувається перехід від парадигми розвитку “комунікативної компетенції” учнів до розвитку їх “міжкультурної компетенції”. Цілі навчання іноземних мов також значно змінюються. Наприклад, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (The Common European Framework of Reference for Languages), які зараз широко використовуються як спільна основа для побудови мовних програм, підручників та іспитів у багатьох європейських країнах, головним за-

вданням висувають розвиток вмінь учнів користуватися лінгвістичними й комунікативними навичками в різних ситуаціях спілкування, різними мовами й у різних культурних контекстах [1]. У зв'язку з новими цілями навчання багато викладачів іноземних мов звертається до нових інформаційних технологій (далі – НІТ) з метою поліпшення та доповнення традиційних комунікативних завдань. Зокрема, сучасні викладачі вивчають можливості сумісних онлайн-ових проєктів як автентичного й ефективного способу підготовки учнів до міжкультурної комунікації.

**Мета статті** – охарактеризувати онлайн-ові технології, які зараз найчастіше використовуються в практиці викладання іноземних мов, та розглянути чинники, які впливають на ефективність упровадження цих технологій.

Як було попередньо зазначено, сьогодні викладачі іноземних мов організовують онлайн-овий обмін, тому що бачать у ньому великий потенціал до зближення цільової мови й культури з користувачами мови. Як наслідок, комп'ютерно опосередкована комунікація розглядається як потужний засіб розвитку лінгвістичних умінь і культурного знання учнів. Визначаємо *комп'ютерно опосередковану комунікацію* (далі – КОК) як таку, що відбувається за допомогою онлайн-ових інструментів, таких як електронна пошта, дискусійні форуми, електронні дошки об'яв, текстові та усні чати.

Комп'ютерно опосередкована комунікація характеризується в літературі як автентичне мовленнєве середовище, в якому спілкування, а не форма має першочергове значення [6]. Наприклад, асинхронна комунікація (електронна пошта) дає змогу використовувати автентичне мовлення й змістовний контекст. Порівняно з безпосереднім спілкуванням і синхронними онлайн-овими інструментами таке середовище надає учням достатньо часу, щоб обміркувати та сформулювати своє висловлювання, і таким чином сприяє зростанню синтаксичної складності та тривалості “співбесіди”. Синхронна комунікація – комунікація в режимі реального часу (текстові чати), що імітує усну розмову, не ускладнену можливим тисненням безпосередніх дискусій. Учням не потрібно хвилюватися про вимову або про судження однокласників. Дослідження підтверджують той факт, що учні частіше й пропорційніше беруть участь в онлайн-ових дискусіях, ніж при безпосередньому спілкуванні [3]. Додамо, що онлайн-ові дискусії створюють центроване на учнях середовище, в якому вони готові ризикувати й менше використовувати рідну мову [2].

Відзначимо, що комп'ютерно опосередкована комунікація розвиває не тільки мовленнєві вміння. Таке спілкування забезпечує розвиток культурних знань користувачів.

Погоджуємося з тим, що культурне знання посіло центральне місце в навчальних програмах з іноземних мов. Поняття “соціокультурна компетенція”, “міжкультурна компетенція” та “міжкультурна комунікація” присутні в мовній політиці таких країн, як Великобританія, Франція, Німеччина, Сполучені Штати, Канада, Австралія тощо. Тих, хто вивчає мови зараз часто характеризують як “культурних посередників” або “міжкультурних

промовців”. Вивчення ж іноземних мов все частіше визначають як “процес опанування культурними нормами і поглядами з метою посередництва та встановлення співвідносин між рідною та іншою культурами” [4, с. 5]. Такий погляд на розвиток соціальної компетенції учнів означає, що викладання іноземних мов має сфокусуватися на озброєнні учнів знаряддям розвитку міжкультурного порозуміння. Замість постачання фактичної інформації про історію, установи, видатні події та видатних діячів тощо або опис загальних поглядів, цінностей і ставлень представників цільової культури, пріоритетним завданням сьогодення є навчання студентів методів аналізу міжкультурної комунікації, які б допомагали орієнтуватися в ситуаціях неочікуваних, які не були раніше в їхньому досвіді і які відображають суспільство не тільки крізь призму культури еліти, що домінує [4].

На сьогодні існує багато онлайн-ових проєктів, які поєднали користувачів мови з носіями цільової мови з метою обміну культурною інформацією. Термін *онлайн-овий міжкультурний обмін* означає процес участі осіб, які вивчають іноземну мову, у спільних проєктах з партнерами з інших культур через використання онлайн-ових комунікаційних інструментів, таких як електронна пошта, відеоконференції, дискусійні форуми з метою розвитку комунікаційної здібності, міжкультурної сенситивності та автономії учнів.

Нам відомо, що зараз у викладанні іноземних мов найчастіше використовуються три моделі онлайн-ового міжкультурного обміну: *електронний тандем, культура та електронне партнерство*.

Модель *електронний тандем* – це взаємна підтримка й навчання між двома учнями, кожний з яких є носієм цільової мови іншого. Перші публікації з тандемного навчання з’явилися на початку 1980-х і пов’язані з іменами Дж. Вольфа (J. Wolff) та Г. Браммертса (H. Brammerts). Перший електронний проєкт було організовано у 1992 р. між студентами Рур – університету міста Бохум і студентами університету Род-Айленду з метою розповсюдження ідеї тандемного навчання та встановлювання його фундаментальних принципів. Модель електронного тандему у вивченні іноземних мов не є моделлю, яка бере своє походження в теорії, а є тривалою практикою, придатність якої визнана багатьма поколіннями користувачів. Тандемне навчання базується на двох керівних принципах: принцип взаємності та принцип автономії учнів. Як форма відкритого навчання, модель тандему позбавлена чіткої структури або заздалегідь окресленого змісту спілкування. Таким чином, користувачі моделі мають значну свободу у вирішенні, про що спілкуватися, у виборі завдань та вправ або виду зворотного зв’язку та способу корекції помилок [8].

*Культура* – це комп’ютерно опосередкована модель комунікації, яка сприяє інтеграції культурного знання в академічне навчання шляхом встановлення прямого спілкування між двома групами учнів з різних культур з метою порівняння цих культур. Модель була створена в 1997 р. групою викладачів кафедри іноземних мов та літератури Массачусетського технологічного інституту Г. Фурстенбергом (G. Furstenberg), Ш. Веріном (Sh.

Waryn) та С. Левет (S. Levet). Відправним пунктом для свого проекту автори використали ідею про те, що культурна компетенція включає більше, ніж накопичення фактів про іншу культуру: історію, традиції, свята тощо. З погляду авторів, розуміння культурних цінностей – це “тривалий динамічний процес переговорів, які ведуться навколо розуміння значення різних поглядів” [5]. Замість нього вони запропонували спосіб культурного порівняння, в якому елементи двох різних культур розглядаються поряд, що дає змогу безпосередньо побачити схожість або різницю концепцій, поглядів, ставлень і способів взаємодії тієї чи іншої культури.

Проект *культура* єднає дві групи студентів з двох різних країн, які навчаються в більш-менш схожому академічному середовищі й вивчають мову іншої країни. Ці дві групи обмінюються різним культурним матеріалом, частина якого є продуктом осіб, які навчаються (відповіді на запитання анкет, записи у форумах, есе), а інша є зовнішнім джерелом (онлайнове середовище, фільми, статті), які є в наявності на спільному веб-сайті. Цей матеріал згодом стає основою для тривалого крос-культурного діалогу, в якому студенти порівнюють, аналізують та обговорюють свої спостереження як з групою іноземних партнерів, так і з одногрупниками.

Третя модель онлайнного міжкультурного обміну, яка має назву *електронне партнерство*, значно відрізняється від попередньої моделі відсутністю керівних принципів щодо використання мови, тематичного змісту або структури обміну. Електронне партнерство – це мережа шкіл та вчителів країн Євросоюзу, які користуються інструментами та платформами електронного порталу, залучають своїх учнів до співпраці в крос-культурних міжнародних проектах. Електронне партнерство відчинено початковій та середній школі країн – членів Європейського Союзу. Модель була створена в рамках програми з електронного навчання (Рішення № 2318/2003/ЄС Європейського Парламенту та Ради Європи від 05.12.2003 р.) з метою інтеграції нових інформаційних технологій (НІТ) до освітньої та підготовчої систем Європи, виховання відчуття європейської тотожності, усвідомлення лінгвістичної різноманітності Європейського континенту. Існує чотири технологічні та педагогічні принципи, які становлять основу проектів електронного партнерства: інтеграція НІТ та концепції Європейської тотожності до системи середньої освіти; педагогічне новаторство завдяки викладацьким асоціаціям та обміну ідеями; створення Європейських шкільних онлайнних мереж; зміцнення міжкультурної обізнаності учнів.

Оскільки викладачі іноземних мов усе частіше включають онлайнний міжкультурний обмін до свого педагогічного репертуару, виникає питання їх обізнаності про потенційну непередбачувану напруженість, що може виникнути при онлайнних обмінах. За даними К. Крамш та С. Торн (С. Kramsch & S. Thorne), такі фактори, як розбіжність комунікативних жанрів, лінгвістичних стилів, академічних культур, мають вплив на розвиток культурного порозуміння [5]. В ідеалі, онлайнний обмін має залучати студентів до подальшого дослідження індивідуальних та соціальних істо-

рій, які є основою поглядів та думок їх партнерів; спонукати до бажання зрозуміти більш широкі лінгвістичні властивості та прагматичну сторону мови, що вивчається; розвивати вміння аналізувати ресурси та обмеження такого жанру, як Інтернет-писання; підтримувати комунікацію навіть при недостатньому порозумінні й розцінювати відрізні погляди або незнайомий стиль взаємодії як нагоду для особистого зростання [9].

Аналіз онлайн-вих міжкультурних обмінів, які дали змогу учням успішно розвинути деякі аспекти міжкультурної комунікативної компетенції, дав змогу виявити такі характеристики ефективної комунікації:

- учні/студенти були залучені до *діалогу* з іноземними партнерами про рідну та цільову культури, що привело до зростання усвідомлення відмінностей у поглядах на продукти та звички двох культур;

- учні/студенти ставили запитання, які сприяли зворотному зв'язку та рефлексії з боку своїх партнерів;

- учні/студенти намагалися налагодити особисті “дружні” стосунки з партнерами, а не просто виконувати завдання, які були дані;

- учні/студенти мали можливість виражати свої почуття та погляди на свою культуру сприйнятливій “аудиторії”;

- окрім базової інформації по темі обговорювання, вони також забезпечували своїх партнерів аналізом та особистою думкою щодо теми дискусії;

- учні/студенти усвідомлювали та реагували на потреби та інтереси партнерів, давали відповіді на їхні запитання та заохочували писати більше на тему, яка викликала інтерес;

- учні/студенти враховували соціопрагматичні правила мови партнера, коли писали відповіді цільовою мовою [9].

Тобто доходимо висновку, що здатність побудувати особисті відносини з партнерами в комп'ютерно опосередкованій комунікації, чутливість до потреб партнерів та їх комунікативного стилю, вміння продукувати заохочуюче, глибоке спілкування є ключовими чинниками ефективного онлайн-ового спілкування та розвитку міжкультурної комунікативної компетенції.

**Висновки.** Отже, комп'ютерно опосередкована комунікація та онлайн-вий міжкультурний обмін створюють можливість для розвитку лінгвістичних умінь і культурних знань учнів. При цьому особи, які вивчають іноземні мови, повинні мати знання про те, як онлайн-ова поведінка організовується та інтерпретується в різних культурах, як взаємодіяти з представниками інших культур у режимі он-лайн і виявляти значення певної онлайн-ової поведінки, тобто вміти поводитися з багатокультурним характером Інтернету й розуміти культурні коди та форми презентації Всесвітнього Павутиння.

### **Література**

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 276 с.

2. Abrams Z. From theory to practice: Intercultural CMC in the L2 classroom. In L. Ducate&N. Arnold (Eds.), *Calling on CALL: From theory and research to new dimensions in foreign language teaching*. – Texas : CALICO Monograph Series, 2006 – P. 181–210.

3. Beauvois M. Write to speak: The effects of electronic communication on the oral achievement of fourth semester French students. In J.A. Muyskens (ED.), *New ways of learning and teaching: Focus on technology and foreign language education*. Boston: Heinle&Heinle, 1998 – P. 93–115.

4. Byram M., Feng A. *Living and studying abroad: Research and practice*. Multilingual Matters Ltd., 2006 – 276 p.

5. Furstenberg G., Levet S., English K., Maillet K. Giving a virtual voice to the silent language of culture: The cultura project. In *Language Learning and Technology*. – 2004. – № 5(1). – P. 55–102. – Режим доступу: [www.llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html](http://www.llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html).

6. Kelm O. *The application of computer networking in foreign language education: Focusing on principles of L2 acquisition*. – Honolulu : University of Hawai'i L2 Teaching and Curriculum Center, 1996. – P. 19–28.

7. Kramsh C., Thorne S. Foreign language teaching as global communicative practice. In D. Block & D. Cameron (EDS.), *Globalization and language teaching*. – London : Routledge, 2002. – P. 83–100.

8. O'Dowd R., *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 2007. – 286 p.

9. Ware P. “Missed “ communication in online communication: tensions in a German- American telecollaboration. In *Language Learning and technology*. – 2005. – № 9(2). – P. 64–89. – Режим доступу: [www.llt.msu.edu/vol9num2/ware/](http://www.llt.msu.edu/vol9num2/ware/)

ЧЕРЕМИСОВА І.

## **ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Соціально-економічні причини сьогодення помітно погіршили здоров'я населення України в цілому й молоді особливо. Гостро постала проблема формування у студентів понять “здорового способу життя” і “фізичне виховання” без завдання шкоди здоров'ю. Ця проблема вимагає від навчальних закладів створення таких умов загального розвитку молодих людей, які б сприяли поліпшенню їхнього фізичного і психічного здоров'я, гармонізації їхніх відносин з навколишнім соціальним середовищем, від чого залежить майбутнє всього суспільства та кожної особистості. У їх вирішенні велике значення має правильна організація процесу формування в студентів здорового способу життя засобами фізичного виховання. Те, що погіршення здоров'я молоді – основного і найпродуктивнішого носія генфонду нації – може призвести до демографічної катастрофи, не може викликати сумнівів. Потрібно звернути увагу на поліпшення якості з фізичного виховання у вищих навчальних закладах.



Проблеми здоров'я і здорового способу життя учнівської молоді та умови їх оптимізації стали предметом дослідження філософів, медиків, психологів, педагогів. Теоретико-методологічні засади цих питань сформульовано в працях А.Г. Здравомислова, І.Н. Смирнова, Л.П. Сущенко та ін.; проблему суб'єкт-суб'єктного, особистісно зорієнтованого підходу до виховання висвітлено в працях К.А. Абульханової-Славської, І.Д. Бега, Л.І. Божович, Ю.В. Кікнадзе, О.Л. Кононко, М.В. Левківського, А. Маслоу, В.Г. Постового, С.Л. Рубінштейна, М.Г. Чобітька, К.І. Чорної та ін.; питання формування здорового способу життя з позицій медицини розкрито в працях М.М. Амосова, Н.В. Артамонова, О.М. Леонтєва, Ю.П. Лісіцина, Р.Є. Мотилянської, В.С. Язловецького та ін.; психолого-педагогічні аспекти виховання здорового способу життя дітей і молоді розглянуті в дослідженнях Т.Є. Бойченко, Г.П. Голобородько, М.Є. Кобринського, Т.Ю. Круцевич, С.В. Лапаєнко, В.М. Оржеховської, Ю.Т. Похолінчука, В.В. Радула, С.О. Свириденко, М.С. Солопчука; формування здорового способу життя засобами фізичного виховання досліджували В.Г. Ареф'єв, О.Ф. Артющенко, О.М. Вацеба, Г.І. Власюк, Л.В. Волков, М.С. Герцик, Л.Д. Гурман, В.С. Дробинський, О.Д. Дубогай, С.А. Закопайло, М.Д. Зубалій, Д.Е. Касєнок, О.С. Куц, В.Ф. Новосельський, І.А. Панін, І.І. Петренко, Р.Т. Раєвський, А.Г. Рибковський, О.Б. Скоробагатов, С.О. Сичов, Є.В. Столітенко, А.Л. Турчак, Є.М. Франків, Б.М. Шиян, П.І. Щербак та ін.

Одним з основних завдань системи фізичного виховання студентської молоді є вдосконалення фізичних здібностей, високий рівень розвитку яких може відображати гарний та психічний стан, що є основою здоров'я майбутнього фахівця. Проте низка досліджень [1; 2] свідчить про низький рівень фізичної підготовленості студентів та незадовільний стан їхнього здоров'я, що приводить до фізичної неспроможності випускників вищих навчальних закладів виконувати свої функціональні обов'язки з тією якістю та інтенсивністю, яких вимагають умови ринкової економіки. Це призводить до збільшення спеціальних груп з фізичного виховання. На думку С. Присняжнюкова [3], така ситуація виникла через відсутність науково обґрунтованих технологій впливу на організм студентів засобами фізичної підготовки. Методичні рекомендації, що застосовуються на практиці, є малоефективними, оскільки не враховують вікових та соціально-географічних особливостей студентської молоді, особливостей їхньої майбутньої професійної діяльності.

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 укорінення в систему освіти формування здорового способу життя. Школа, трудові колективи, сім'я – найефективніші інституції формування здорового способу життя й культури здоров'я дітей та молоді – недостатньо використовують свої можливості через брак практичного досвіду та нерозробленість відповідних виховних технологій.

*Метою статті* є теоретичне обґрунтування ефективності використання шляхів формування в студентів здорового способу життя засобами фізичного виховання, виявлення негараздів у ній, висвітлення загальнометодичних принципів.

Основою обґрунтування проблеми є ідеї комплексності виховання здорового способу життя, цілісного та діяльнісного підходів до організації фізичного виховання. Фізична культура є невід'ємною складовою вищої гуманітарної освіти. Вона виступає якісною й результативною мірою комплексного впливу різних форм засобів на особистість майбутнього фахівця в процесі формування його професійної компетенції. Результатом цього процесу є рівень індивідуальної фізичної культури кожного студента, його духовність, рівень розвитку професійно значущих здібностей.

Вища освіта надає широкі можливості для переосмислення цінностей фізичної культури студентів, висвітлення в новому спектрі її освітніх, виховних і оздоровчих функцій. Це положення визначає зміст фізичної культури студентів як самостійної сфери діяльності в соціокультурному просторі, виділяючи при цьому її освітні пріоритети.

Останнім часом, враховуючи індивідуальні особливості людей, введено поняття “стиль здорового способу життя”, що об'єднує такі компоненти діяльності:

- усвідомлення цілеспрямованого застосування для відпочинку різноманітних форм фізкультурної активності;
- цілеспрямоване навчання й виховання гігієнічних норм та навичок охорони здоров'я;
- навички використання природних факторів для зміцнення здоров'я й цивілізованого ставлення до навколишнього середовища;
- створення й корекція нормальних психологічних умов на виробництві та в побуті;
- боротьба зі шкідливими звичками;
- пропаганда та впровадження здорового способу життя серед студентів, ведення здорового способу життя, що прямо впливає на збереження, зміцнення й відновлення здоров'я та опосередковано – на успіх у навчанні, сприяє інтелектуальному й духовному розвитку особистості. Він впливає на фізичний стан організму, сприяє гармонійному розвитку тіла людини та високому рівню функціонування систем організму. Людина, яка веде здоровий спосіб життя, вільніше долає психоемоційні труднощі, стресові ситуації. Здоровий спосіб життя позитивно впливає на духовну сторону здоров'я: на ціннісні орієнтири, оптимізм, моральні й вольові якості.

В умовах сучасного суспільства формування здорового способу життя студентів виступає не тільки як протипага негативним наслідкам цивілізації та екологічної ситуації, а й елементом виховання та соціалізації особистості студентів вищих закладів. І перш ніж розпочати роботу зі збереження та зміцнення здоров'я студентів, необхідно глибоко та детально проаналізувати портрет сучасного студента, ґрунтовно розглянути його соціально-психологічний бік. Соціальний аспект нас цікавить з приводу

того, що саме соціальні інститути суспільства покликані ефективно здійснити процес соціалізації особистості, адаптації студента до сучасного життя. А психологічний аспект має надзвичайно велике значення, оскільки починає формувати здорового способу життя, на нашу думку, необхідно змотивувати, що спонукають до вибору діяльності із задоволення потреб особистості.

Вивчаючи теорію й практику формування в студентів здорового способу життя та шляхи оптимізації цього процесу, ми дійшли висновку, що це буде ефективним за таких умов: якщо будуватиметься за активною участю студентів із застосуванням різноманітних засобів фізичного виховання; упроваджуватимуться нові технології навчання; реалізовуватиметься систематичність процесу навчання, кінцевою метою якого є набуття знань, умінь і навичок використовувати фізичні вправи для організації достатньої рухової активності; студенти будуть прагнути до збереження й зміцнення свого здоров'я.

Відомий український хірург, академік М. Амосов уперше звернув увагу на те, що є необхідність у кількісному визначенні фізичного здоров'я людини. На його думку, "рівень здоров'я" – інтенсивність проявів життя в нормальних умовах середовища, що визначається тренуваністю структурних елементів організму, а "кількість здоров'я" – це межі змін зовнішніх умов, у яких ще продовжується життя. Безпосередньо "кількість здоров'я" можна виразити в понятті "резервні потужності". За М. Амосовим, "здоров'я – це максимальна продуктивність органів при збереженні якісних меж їх функцій" [4].

Планування й управління навчально-виховним процесом з фізичного виховання є важливим фактором у формуванні здорового способу життя студентської молоді, оскільки він безпосередньо пов'язаний з особливістю застосування засобів фізичної культури та спорту, розвитку інтересу й звички до систематичного їх виконання.

Формування здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів потрібно починати з урахування змісту рухової активності, форм і засобів фізичного виховання, обсягів та інтенсивності навантажень. На визначення режимів рухової активності впливають вікові особливості фізіологічного та психічного розвитку. Крім цього, при визначенні оптимального рухового режиму потрібно враховувати особливості побутового аспекту рухової активності студентів та особливості їх психоемоційного стану. Досягнення цілей рухової активності, принаймні в тій її частині, що стосується оздоровчого впливу, не може стати реальністю без визначення принципів формування здорового способу життя. У процесі формування здорового способу життя спрямовувальний вплив здійснюється викладачем. Причому педагогічному впливу викладача приділяється суттєва увага. Тому важливим фактором у навчальному процесі є взаємодія викладача й студента, а саме педагогічні відносини, що виникають. Характеристика цих відносин значною мірою залежить від виду майбутньої професійної діяльності студентів.

Потреба як відсутність чогось в організмі людини чи в соціальних, духовних відносинах розглядається психологами як цінність. Здоров'я – одна з найвищих людських цінностей, від якої залежать щастя й благополуччя кожної людини, а також суспільства в цілому. В. Оржеховська [5] зазначає, що світова наука передбачає цілісний погляд на здоров'я як феномен, який інтегрує не менше ніж п'ять сфер здоров'я: фізичну, психічну, розумову, соціальну й духовну. Усі ці складові тісно взаємопов'язані, діють одночасно, а їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини.

Оскільки умови формування здоров'я поки що не стали загальновідомими в українському суспільстві, важливо підкреслити, що сучасний науковий підхід не розглядає феномен здоров'я як суто медичну проблему. Розвиток і вдосконалення системи охорони здоров'я визначає тільки 8–10% від усього комплексу чинників, що впливають на здоров'я людини. Іншими є екологія – 20–25%, спадковість і значущим (50–55%) є спосіб життя сучасної людини [6; 7].

Це дає підставу включати фізичне здоров'я в ціннісну категорію фізичного виховання, яку ми розглядаємо як процес оволодіння знаннями, вміннями й навичками виховної, навчальної, оздоровчої, рекреаційної діяльності для подальшого використання з метою самовдосконалення, і як результат – рівень фізичного здоров'я, який людина змогла зберегти чи поліпшити завдяки своєму бажанню, знанням, здоровому способу життя й руховій активності.

В умовах сучасного суспільства формування здорового способу життя студентів виступає не тільки як протипага негативним наслідкам цивілізації та екологічної ситуації, а й елементом виховання та соціалізації особистості студентів вищих навчальних закладів. І перш ніж розпочати роботу зі збереження та зміцнення здоров'я студентів, необхідно глибоко та детально проаналізувати портрет сучасного студента, ґрунтовно розглянути його соціально-психологічний бік. Соціальний аспект нас цікавить з приводу того, що саме соціальні інститути суспільства покликані ефективно здійснити процес соціалізації особистості, адаптації студента до сучасного життя. А психологічний аспект має надзвичайно велике значення, оскільки починати формування здорового способу життя, на нашу думку, необхідно з мотивів, що спонукають до вибору діяльності із задоволення потреб особистості.

Здоровий спосіб життя поєднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, суспільних і побутових функцій в оптимальних для здоров'я умовах і виражає орієнтованість діяльності особистості в напрямі формування, збереження й зміцнення як індивідуального, так і суспільного здоров'я.

**Висновки.** Незважаючи на зростання інтересу вчених до проблем здорового способу життя, проблема його формування в студентів вивчена недостатньо. Одним зі способів її вирішення є кардинальна зміна поглядів студентської молоді на причини та наслідки нездоров'я, формування основ здорового способу життя, програмування духовного самовдосконалення

студентів засобами фізичного виховання та його корекція, систематичне залучення до різних видів діяльності, єдність загальнокультурного й фізичного розвитку та загартовування є необхідними умовами процесу формування здорового способу життя.

У нашому розумінні здоровий спосіб життя повинен усвідомлюватися студентами як цінність і переживатися як потреба. Тільки тоді ці цінності будуть мотивувати поведінку, причому не тільки у юності, а й у майбутньому.

### **Література**

1. Кузнецова О. Вплив фізичної культури на стан здоров'я студентів економічних спеціальностей впродовж навчання їх у вузах / О. Кузнецова // Матер. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми розвитку руху “Спорт для всіх” у контексті європейської інтеграції України». – Тернопіль, 2004. – С. 301–302.

2. Мазуренко Ю. Відповідність рівня фізичної підготовленості до рівня соматичного здоров'я / Ю. Мазуренко, Н. Маляр, Н. Опришко // Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми розвитку руху “Спорт для всіх” у контексті європейської інтеграції України». – Тернопіль, 2004. – С. 338–344.

3. Присяжнюк Д.С. Взаємозв'язок між фізичною підготовленістю, фізичною працездатністю і функціональним станом серцево-судинної системи у студентів / Д.С. Присяжнюк // Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. “Фізична культура, спорт та здоров'я нації”. – Віниця, 1998. – С. 135–137.

4. Амосов Н.М. Физическая активность и сердце / Н.М. Амосов, Я.А. Бендет. – К. : Здоровье, 1989. – 216 с.

5. Оржеховська В. Педагогіка здорового способу життя / В. Оржеховська // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 29–32.

6. Амосов М.М. Роздуми про здоров'я : пер. з рос. / М.М. Амосов. – К. : Здоров'я, 1990. – 168 с.

7. Формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. з валеології (22–24 жовтня 1996 р.). – Д., 1996. – С. 3.

ЧЕРЕПЄХІНА О.А.

## **АВТОРСЬКЕ БАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ, СПРЯМОВАНОГО НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ**

Професійний портрет сучасного психолога в контексті вимог третього тисячоліття збагачується ідеями людиноцентризму та планетарності в побудові вимог до особистості та її діяльності як професіонала. Відповідно, практика фахової підготовки майбутніх фахівців з психології потребує використання гнучких педагогічних технологій, адекватних меті та змісту психологічної освіти ХХІ ст. Нові суспільні цінності, самосвідомість, під-

несена на небачений раніше рівень рефлексії, потребують від сучасного психолога сформованості вміння впливати на рівень культури людських відносин, на процеси професійного становлення, на освітній простір, на самоорганізацію життя людей. Саме тому психологічна освіта потребує якісно нових перетворень у напрямі оновлення її концептуальних засад.

Питання фахової підготовки майбутніх психологів не є новими в педагогічній науці та практиці. Так, Є.І. Пассов розробляв питання культуровідповідної моделі професійної підготовки психолога, В.Г. Панок окреслив проблеми реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів, С.К. Шандрук та Т.С. Яценко визначили специфіку підготовки практичних психологів до професійної діяльності, праці І.П. Андрійчук присвячені дослідженню особливостей Я-концепції майбутніх практичних психологів та її формуванню у фаховій підготовці.

Попри такий великий інтерес до проблем фахової підготовки психологів ні в теоретичному, ні в методичному плані питання організації формувального (спрямованого на формування професіоналізму) педагогічного процесу у ВНЗ, що здійснюють фахову підготовку психологів, не розкрито.

*Метою статті* є висвітлення авторського бачення педагогічного процесу, спрямованого на формування професіоналізму майбутніх психологів.

Досягнення вказаної вище мети можливо за умови створення нового педагогічного проекту, якого ще не існує в сучасному просторі вищої школи. На нашу думку, по-перше, треба створити в майбутніх психологів внутрішню установку на формування власного професіоналізму, щоб навіть у буденних ситуаціях повсякденного життя вони свідомо обирали шляхи, що стимулюють їх до набуття професіоналізму.

Як вказує В. Руденко, реорганізацію національного простору вищої освіти необхідно починати на системному рівні. Потреба ліквідувати недоліки вищої школи вимагає, на думку І. Богачевської та М. Карпенко, “концептуального вдосконалення освіти та професійної підготовки шляхом формування в суспільстві *ставлення до людини як до мети*, яке базується на концепції гармонійного розвитку людини” [9, с. 31].

За вищою школою ще більшою мірою повинна закріпитися місія допомоги молоді в знаходженні нею загальнолюдських цінностей, самовираженні через творчість, закріпленні стійкого статусу в суспільстві. Принцип “еліти суспільства” (П. Сорокін), “аристократичний принцип” (О. Бердяєв), поняття “культуротворчої еліти” (Д. Ліхачев) відстоювало багато філософів [9, с. 32].

Водночас не можна диференціювати цілеспрямований процес формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ від стихійного, що відбувається щоденно, навіть поза стінами навчального закладу, і не враховувати цей вплив буде неправильно. Незважаючи на те, що цільовою установкою нашого дослідження є висвітлення авторського бачення педагогічного процесу, націленого на формування професіоналізму у майбут-

ніх психологів у спеціально побудованих умовах ВНЗ, не можна не враховувати впливу стихійних чинників формування професіоналізму. За нормативами, навчальний аудиторний час студента становить приблизно 24 години на тиждень на денній формі навчання, а на заочній ще менше, тобто тільки одну добу на тиждень за сукупністю годин є можливість здійснювати цілеспрямований формувальний вплив на студентів.

Цей факт дає змогу визначити два важливі вихідні положення. По-перше, самостійна робота студента є значним ресурсом у формуванні професіоналізму майбутніх психологів. По-друге, під час аудиторних занять треба створити в студентів – майбутніх психологів таку установку свідомості, яка й у позааудиторний час буде спрямовувати активність, поведінку, діяльність та спілкування майбутніх психологів на формування в них професіоналізму, стимулюючи таким чином внутрішні потужні резерви їх психіки й створюючи умови для готовності формування професіоналізму в студентів.

Окремо слід зазначити, що таким чином збільшується час для формувального впливу й формування професіоналізму стає “частиною особистості”, інтегруючись у систему ціннісних орієнтацій, мотиваційну та емоційно-вольову сферу, закріплюється на рівні патернів поведінки й узгоджується зі спрямованістю особистістю та її внутрішніми потребами. За таких умов формування професіоналізму має дійсно процесуальний характер, відтворюючись у думках, діях і вчинках майбутніх психологів.

Як відомо, особистість є цілісним утворенням, тому неможливо диференціювати професійне від особистісного. Тому, коли йдеться про формування професіоналізму, то це вимагає, перш за все, перебудови Я-концепції особистості, тому починати формувальний вплив треба з роботи зі свідомістю, ціннісними орієнтаціями, світоглядом та спрямованістю особистості майбутнього психолога. Вироблена таким чином професійна позиція є першим кроком від усвідомлення важливості професіоналізму для себе як фахівця з психології до особистісного та професійного самовизначення як професіонала за фахом психолог.

Позитивно спрямоване уявлення про себе в професії – ось те, чого мають прагнути майбутні психологи. Саме тоді, коли професія психолога є внутрішньо мотивованою та входить до перспектив, життєвих планів і цілей майбутніх психологів, можна говорити про сприятливі психологічні умови для формування професіоналізму. Саме тоді увесь потенціал і резерв особистості спрямовується на формування професіоналізму як на одну з екзистенційних цілей особистості, а не як навчальне завдання, яке треба виконувати. Важливо, щоб у такому випадку ВНЗ були створені умови, які дають змогу розкрити професійний та особистісний потенціал кожного студента, визначивши для нього формування професіоналізму, що має процесуальний характер, як відзначалося вище, як діяльності з властивими їй ознаками: мотив, мета, засоби реалізації мети.

Отже, набуття професіоналізму є одночасно метою та засобом для ефективної реалізації професійної діяльності майбутніми психологами.

Іншими словами, штучно створене внутрішньовузівське формувальне середовище має програмувати майбутніх психологів на усвідомлення цінності професіоналізму для особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців, створюючи передумови для пошуку засобів формування професіоналізму й у майбутньому, оскільки таке формування розуміється нами як процес. Неможливо раз і назавжди досягти високого рівня професіоналізму, не докладаючи зусиль для його розвитку та підтримання в подальшому. Отже, формування професіоналізму має динамічний характер і виступає як мета й кінцевий результат не тільки навчання у вищій школі, а й усього життя зрілої особистості, як це постулює акмеологічний підхід (А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна та ін.) [3; 4].

Необхідність послідовної й постійної зміни уявлень про себе як про фахівця, який характеризується високим рівнем професіоналізму, що розуміється нами не як усталена якість, а як процесуальна характеристика, детермінує адекватне планування навчального процесу у ВНЗ, організацію формувальних впливів, психолого-педагогічну підтримку та контрольнокорекційні заходи.

Враховуючи специфіку професії психолога, слід зазначити, що в основі будь-якого формувального впливу педагога має бути володіння професіоналізмом, оскільки професіоналізм виробляється через професіоналізм, при цьому викладач і студент постають як рівноцінні суб'єкти спільного професійного розвитку та саморозвитку. У зв'язку із цим актуалізується питання двох планів професіоналізму викладачів психології: професіоналізм власне як педагогічна майстерність і другий вектор – це професіоналізм викладача як фахівця з психології, не потенційного, не у минулому, а актуальний високий рівень професіоналізму психолога-практика. Розв'язання цього надскладного питання потребує залучення ресурсів на державному рівні від початку вибору претендентів на посаду викладачів для студентів – майбутніх психологів до атестації вже працюючих педагогів на предмет відповідності другому плану їх професіоналізму, як вказувалося вище. Адже сформувати в майбутніх психологів професіоналізм зможе лише викладач, який сам власне характеризується високим рівнем професіоналізму психолога та професіоналізму викладача.

Серед загальних підстав організації формувальних педагогічних дій викладача провідне місце належить духовній та інтелектуальній співпраці зі студентами на рівні співтворчості, навіть співіснування в межах навчального заняття. А отже, основним інструментом впливу на особистість і професійне Я майбутніх психологів виступає особистість викладача (Т. Сущенко) [10].

Такий вплив може мати віддалені наслідки, що ускладнює його діагностування, контроль та управління цим процесом. Стимулювальний вплив навчального середовища й рефлексивний характер взаємодії викладачів зі студентами має органічно поєднуватися з власним бажанням майбутніх психологів набути професіоналізму, що в змодельованих умовах посилюється завдяки синергетичному ефекту, який досягається зокрема,



тренінговими заняттями. Будь-які зовнішні фактори можуть опосередковано впливати на формування професіоналізму в майбутніх психологів, які існує чітко сформована внутрішня установка свідомості на набуття високого рівня професіоналізму, причому не тільки під час навчання у ВНЗ, а й у подальшому житті. Фактично під час навчання формується не стільки професіоналізм (оскільки студент ще не працює), а потенційний професіоналізм, допрофесіоналізм, початковий рівень професіоналізму або готовність до набуття професіоналізму.

Тому формувальний вплив передбачає індивідуалізацію підходу до кожного студента й розробку оптимальної педагогічної тактики, прийнятної для конкретного студента, індивідуальні алгоритми, тактичні схеми, варіанти формування професіоналізму в умовах спеціально створених професійних ситуацій шляхом моделювання.

Таким чином, актуалізується необхідність формування професійної свідомості, професійної спрямованості, професійного способу мислення, позитивної Я-концепції, особистісно-професійних якостей: здатності до децентрації та емпатії, гуманності в майбутніх психологів (ставлення до Я – іншого як найвищої цінності, А. Бодальов) [2].

Таким чином, формування свідомого ставлення майбутніх психологів до власної професії та усвідомлення необхідності формування в них професіоналізму, перебудова, перш за все, навчально-виховного процесу, способу мислення викладачів та майбутніх психологів за рахунок становлення морально-духовного “Я” є важливим фактором формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ. Студент при цьому розглядається як рівноправний активний учасник процесу формування професіоналізму, який здатний розвивати в себе потенціал професійного саморозвитку (власне бажання до професійного вдосконалення та самовдосконалення).

Постійна зорієнтованість студентів у стані й результатах розробки проблематики його профілю та наукових школах також є, на нашу думку, передумовою перетворення випускника на професіонала (Б. Ананьєв) [1].

Для підготовки справжнього психолога-професіонала, здатного дійсно зрозуміти внутрішній світ людини, досягнути його неповторність та адресно допомогти цій людині, потрібна дуже виважена і в цілому, і в деталях система психологічної освіти й виховання (А. Бодальов) [2], завданням якої ми вважаємо здатність викликати у студентів професійний інтерес (Б. Ананьєв) [1].

Визначальним у професійному розвитку особистості є характер провідної діяльності, а також співвідношення з нею домінуючої і субдомінуючої діяльності (І. Баклицький), тому необхідно створити умови для квазіпрофесійної діяльності майбутніх психологів як провідної.

Доречним буде здійснити глибинно психологічну корекцію майбутніх психологів методом активного соціально-психологічного навчання (Т. Яценко).

Слідом за Б. Ананьєвим ми виділяємо професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення. Ось чому у фо-

рмуванні особистості майбутнього психолога співіснують два аспекти: професійний і культурний (гуманістичний). Отже, ВНЗ покликаний давати не тільки знання, а й формувати особистість професіонала, його духовність через формування психологічної культури та ціннісного ставлення до професії психолога [1].

Перефразовуючи думку В. Гриньової, можна сказати, що психологічна культура є феноменом вияву психологом власного Я у професійній діяльності. Так, О. Гозман вказує, що культура є гармонією культури творчих знань, творчої дій, почуттів і спілкування. Визначальною ознакою педагогічного процесу ми бачимо необхідність навчити майбутніх фахівців з психології професійному спілкуванню і сформувати в них професійну культуру.

Ми погоджуємося з В. Гриньовою, що велике значення для формування професіоналізму майбутніх психологів має усвідомлення сутнісних екзистенційних характеристик професійної діяльності, що виражається у професійних змістах і цінностях. Іншими словами, в основі формування професіоналізму – готовність майбутніх психологів бачити (розпізнавати), приймати запити професії й знаходити найбільш оптимальні відповіді на них.

Процес сходження до професіоналізму бачимо через становлення особистості професіонала, формування у нього в процесі навчання адекватних професійних уявлень, що беруть участь у формуванні життєвих планів особистості.

Таким чином, ми стикаємося з такими феноменами, як формування професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності, професіоналізму особистості та особистості професіонала.

Як вказує В. Франкл, головна мета освіти – не передача знань і традицій, а формування здатності знаходити унікальні смисли [11, с. 295]. Схожі думки можна знайти й у В.П. Зинченко, який із жалем відзначає, що “в нашій освіті немає душі” [5, с. 11], і вважає, що школа (у тому числі і професійна) повинна бути, перш за все, “школою сенсу” [5, с. 7]. Душі немає в загальноосвітній школі, але ще менше її в професійних навчальних закладах.

Можна умовно виділити такі примітивні варіанти пошуку “душі” в професійній освіті:

- формування “професійної ідеології”, яка, як вважає Є. Клімов, часто “лежить поза категоріями істини”. Наприклад, представник якоїсь професії стверджує, що саме його професія “найважливіша”;
- формування відчуття своєї “елітної переваги” над тими, хто вчиться в “неелітних закладах”, адже з’явився ж у Законі “Про освіту” термін “освітня установа елітарного типу” [6].

За словами Є. Клімова, дуже важливим є формування “професійної ідеології”. Підкреслюючи зв’язок професійної діяльності й професійної освіти із ціннісно-смысловим ставленням до навколишнього світу, Є. Клімов навіть написав книгу із символічною назвою “Образ світу в різнотипних

професіях” [7]. Побудова смислової картини світу відповідно передбачає відповіді на запитання:

- що є світ (суспільство, соціум)?
- де моє місце на цьому світі, навіщо я взагалі в цьому світі?
- як краще знайти та зайняти своє місце (знайти своє призначення) у цьому світі?
- як поліпшити цей світ, як виявити себе в цьому світі, як залишити в світі саме свій (неповторний) слід?

Постійно ставлячи перед собою докладні запитання й намагаючись знайти на них відповіді, студент – майбутній психолог у навчальному закладі (за допомогою педагога) поступово просуватиметься не тільки в своєму чисто професійному, а й в особистісному розвитку. І тоді для такого студента не буде таким болісним (або таким безглуздим) питання про те, навіщо йому потрібні “ці знання”, коли для досягнення “успіху” можна спиратися на зовсім інші свої “якості” й “переваги”.

Ще О. Леонт'єв говорив про два “народження особи”: перший раз – у дошкільному віці, коли будується перша ієрархія мотивів і з'являється здатність від чогось відмовлятися; другий – у підлітковому віці, коли молода людина по-новому усвідомлює свої мотиви й починає керувати власною поведінкою. До цього можна було б додати третє народження особистості, пов'язане із громадянською зрілістю й узгодженням своїх мотивів із суспільними і навіть загальнолюдськими [8].

Ю.Б. Гіппенрейтер вказувала, що треба брати до уваги розвиток професійної самосвідомості, те, що сама особистість професіонала формується разом з розвитком особистості учня, підлітка, студента й спеціаліста, який уже працює. При цьому професійна самосвідомість багато в чому пов'язана з розвитком громадянської самосвідомості, адже зміст професії – у суспільно корисній діяльності, у тому, щоб бути повноцінним громадянином суспільства, реалізуючи себе через працю.

**Висновки.** Таким чином, педагогічний процес у вищій школі має бути спрямований на формування професіоналізму психолога як діалектичної інтегрованої єдності високих показників професіоналізму діяльності й професіоналізму особистості, яка характеризується сформованим професійним статусом, розвиненою системою особистісної та діяльнісної регуляції, що динамічно розвивається, постійно націлена на професійний саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні та професійні досягнення, що характеризуються великою індивідуальною й соціальною значущістю для самого майбутнього психолога.

Перспективами дослідження бачимо розробку інструментарію оцінювання ефективності формувального впливу на студентів у контексті формування в них професіоналізму, визначення стихійних та формальних шляхів формування професіоналізму в майбутніх психологів.

### **Література**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Прогресс, 1977. – 439 с.

2. Бодалев А.А. Акмеология как научная дисциплина / А.А. Бодалев. – М. : Российская Академия Управления, 1993. – 490 с.
3. Деркач А.А. Акмеология : учеб. пособ. / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 217 с.
4. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1993. – 188 с.
5. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.
6. Климов Е.А. Гипотеза “метёлка” и развитие профессии психолога / Е.А. Климов // Вест. МГУ. Сер. № 14 “Психология”. – 1992. – № 3. – С. 3–13.
7. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 348 с.
9. Руденко В. Цивілізаційно-культурний підхід до запровадження Болонського процесу / В. Руденко // Вища освіта України. – № 4. – С. 31–37.
10. Сущенко Т.І. Вузовський педагогічний процес, спосіб формування національної творчої еліти / Т.І. Сущенко // Педагогіка підготовки національної гуманітарно-технічної еліти. – 2002. – № 2. – С. 62–67.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

ЧЕРКАШИНА О.О.

### **МЕТОДИЧНА СЛУЖБА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Сучасний учитель постійно перебуває перед проблемою органічного поєднання теорії й практики. Вона вирішується, як свідчить проведене дослідження, наявністю такої особистості, яка здатна оцінювати якість своєї роботи не тільки з позиції професійно-педагогічної культури, а й технологічної-методичної.

У системі роботи навчального закладу серед видів освітньої діяльності (навчальна, виховна) методична посідає особливе місце. Методична робота сприяє творчому застосуванню вчителями на уроках і в позакласній роботі різних методик, технологій; стимулює пошук нових раціональних методів та форм організації проведення навчально-виховного процесу; забезпечує належний рівень фахової майстерності педагогів; здійснює підтримку реалізації їхніх потенційних професійних можливостей, сприяє виконанню професійних обов'язків відповідно до суспільних вимог, що зростають.

Проблема змісту методичної діяльності методоб'єднань, методичних рад ставала предметом досліджень російських і українських учених (Н. Кухарев, С. Смирнова, А. Єрмола, О. Сидоренко, Т. Лебіденець та ін.).

*Мета статті* – узагальнити й систематизувати теоретичні напрацювання вчених щодо сутності, завдань, функцій і змісту роботи методичної служби в навчальних закладах.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, методична служба розглядається в різних аспектах: як компонент організаційної структури управління освітнім процесом і контролю (С. Бондаренко, В. Журавльов, П. Карташов, І. Кривонос, М. Скаткін, В. Сухомлинський, М. Ярмаченко, О. Ярошенко); як норма вияву творчості вчителів (Д. Богоявленська, В. Загвязинський, Б. Коротяєв, В. Краєвський, С. Соловейчик та ін.).

Отже, методична робота виступає як форма своєрідної професійно-оперативної перепідготовки вчителя, викладача. По-перше, вона забезпечує прагнення вчителя до оволодіння частковими методиками, надає йому можливість навчитися перетворювати теоретично здобуті знання в досвід власної творчої діяльності щодо створення умов для саморозвитку пізнавальної активності учнів, подавати навчальний матеріал у вигляді відкритих для доповнення учнями знань, давати можливість учням розвивати проблемно-опорні “вузли нового знання”. По-друге, методична робота сприяє заповненню прогалин у знаннях про сучасні тенденції в освіті.

Методична служба в навчальних закладах створюється на основі наказів директора, а її структура й зміст роботи обговорюються на педагогічній раді, основні положення вносяться до Статуту.

Методична служба, організована з метою формування й підтримки належного рівня навчального занепаду компетентності вчителів, викладачів, має чіткі завдання, що вирізняються адресною спрямованістю (завдання щодо вчителя, завдання методичної ради, завдання методичного об'єднання, завдання методичної служби); обсягом і їх характером (спрямованістю на підвищення професійно-педагогічної майстерності вчителя, загальнокультурного рівня); завдання, орієнтовані на формування педагогічної творчості, оволодіння вчителями освітніми технологіями, усвідомлення й запровадження передового педагогічного досвіду тощо).

Зазначимо, що більшість науковців доводить, що завдання методичної служби полягають у вдосконаленні та апробації навчальних планів і програм; відпрацюванні та оновленні змісту навчальних предметів; удосконаленні методик підвищення ефективності проведення всіх видів навчальних занять; підготовці посібників та інших навчально-методичних матеріалів, що відповідають сучасному станові науки, вимогам педагогіки й психології; удосконаленні існуючих і впровадженні нових форм, методів та засобів навчання й виховання, впровадження в навчальний процес передового педагогічного досвіду, нових інформаційних технологій; удосконалення навчально-методичного та навчального-технічного забезпечення ОД [1, с. 5]. Деякі науковці вважають, що основними завданнями методичної служби в навчальному закладі є надання вчителям знань і оволодіння ними новими технологіями навчання й виховання молоді; опанування вчителем нового змісту освіти з основних навчальних дисциплін та навчальних курсів варіативного компонента шкільної освіти; пошук засобів і прийомів

формування й розвитку в учнів стійких пізнавальних інтересів, навичок розумової праці, розвиткові творчих здібностей і нахилів.

Крім того, до завдань дослідники відносять вироблення єдиного педагогічного стилю, загальних позицій; аналіз конкретного навчально-виховного процесу та його результатів; запобігання й подолання недоліків і труднощів, формалізму в педагогічній діяльності; залучення педагогічного колективу до науково-експериментальної роботи з актуальних проблем діяльності навчального закладу.

Отже, як свідчить проведене дослідження, методична служба в навчальному закладі має широкий спектр завдань, пов'язаних з підвищенням кваліфікації, майстерності вчителя-викладача; з удосконаленням педагогічного процесу (методи, технології, методики, програми, плани); з вивченням і розповсюдженням передового педагогічного досвіду тощо.

Відповідно до мети, завдань, зміст роботи методичної служби, як свідчить проведене дослідження, передбачає: наукові дослідження з різних питань навчальної й виховної роботи; координацію роботи навчальних планів і програм, їх узгодження за суміжними та взаємозабезпечувальними дисциплінами; обговорення проблем інформатизації освіти, підвищення якості професійної підготовки вчителів на основі широкого використання засобів обчислювальної інформаційної техніки; аналіз і корекцію підготовки тих, хто навчається, за результатами поточної успішності заліків і екзаменів тощо; організація лекцій для адміністрації та вчителів з питань педагогіки та психології, з питань досліджень у галузі навчання й виховання, методики проведення окремих видів навчальних занять; вияв, узагальнення та поширення позитивного досвіду навчальної, виховної й методичної роботи, упровадження його безпосередньо в практику [1, с. 5].

Узагальнення вищесказаного дало змогу визначити функції методичної служби: діагностичну, організаційну, стимулювальну й функцію підтримки.

Методична служба навчального закладу має чітку структуру (див. рис.), “елементи” якої “виконують” специфічні завдання. Так, методичні об'єднання проводять установочні методичні наради, на яких підбивають підсумки методичної роботи й завдання щодо її вдосконалення; обговорюють особливості та методики проведення різних видів занять, проблеми й основні шляхи запровадження в освітній процес нових технологій, інтенсивних форм і методів навчання.

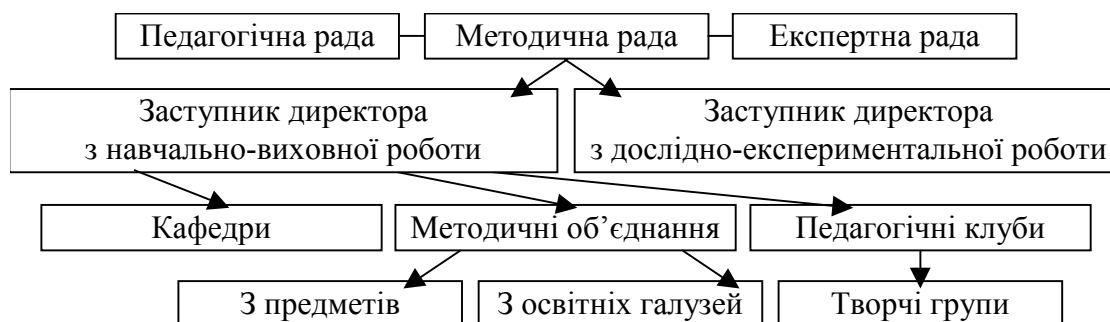


Рис. Структура методичної служби

Основними напрямками роботи методичних об'єднань є: вивчення теорії питань предмета, що викладається, оволодіння його науковою методологією; ознайомлення з новими програмами й підручниками, з'ясування їхніх особливостей і вимог; вивчення складних програмних тем з використанням додаткового наукового матеріалу; поглиблене вивчення методики викладання цього навчального предмета; випереджальний розгляд питань методики вивчення найбільш складних розділів програми з демонстрацією відкритих уроків, підготовлених досвідченими вчителями (ними ж можуть бути підготовлені методичні розробки уроків зі складних тем); вивчення положень дидактики, теорії виховання, їх практичного застосування; вивчення вікової й педагогічної психології, психолого-педагогічних особливостей дітей різних вікових груп; інформація про нові книги з предмета, методичні рекомендації, статті в педагогічній пресі щодо змісту й методики навчально-виховної роботи з предмета; систематичне вивчення рівня знань, умінь і навичок учнів з предмета; позакласна та позашкільна робота з учнями з предмета [2].

У школі існує методична рада школи, яка має вирішувати такі завдання: діагностика стану методичного забезпечення НВП і методичної роботи школи; розробка нових методичних технологій організації НВП; створення й організація роботи творчих (постійних і тимчасових) груп та інших об'єднань учителів.

Методична рада виконує такі функції: координаційну (контрольну) – координує роботу методичних об'єднань; аналізу й корекції результатів роботи методичних об'єднань; пропозиції, інновації поданих керівниками МО; стимулювальну, що передбачає надання допомоги керівникам методичних об'єднань, пошук засобів удосконалення професійної майстерності вчителів, підвищення зростання їх творчого потенціалу; цільово-планувальну – формування цілей і завдань методичного забезпечення НВП, методичної підготовки кадрів; шляхів подолання перевантаження учнів; а також ознайомлення з новими формами й методами викладання навчальних предметів і проведення позакласних заходів.

Крім того, проходять наради з головами методичних об'єднань, на яких відбувається розподіл навантаження учителів, тарифікація, затверджується навчальний план на новий рік, коректуються плани роботи методичних об'єднань, обговорюються питання всеобучу, атестації, самоосвіти, знайомство з нормативно-правовими документами тощо.

Методичні об'єднання проходять, як правило, у таких формах: творчі семінари (доповіді, повідомлення), семінари-практикуми, проведення відкритих уроків, вивчення передового досвіду, звіти із самоосвітньої діяльності [3, с. 48].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що 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

починає працювати над собою, тобто відбувається саморозвиток, який буде впливати й на саморозвиток його учнів; зміна цінностей методичної роботи. Наприклад, 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.

**Висновки.** Таким чином, 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 підвищує ефективність педагогічного процесу й забезпечить якість освіти, критеріями якої залишаються повнота, глибина, системність, оперативність, гнучкість, конкретність, узагальненість знань.

### **Література**

1. Манарова Т.М. Планування та організація методичної роботи в школі / Т.М. Манарова. – Х. : Веста : Ранок, 2007. – 160 с.
2. Павлютенков Е.М. Організація методичної роботи в школі / Е.М. Павлютенков, В.В. Крижко. – Х. : Основа, 2005. – 80 с.
3. Кулькевич С.В. Управление современной школой : практ. пособ. / С.В. Кулькевич, В.И. Гончарова, Т.П. Лакоценина. – Ростов н/Д : Учитель, 2003. – Вып. 2: Организация и содержание методической работы. – 288 с.

ЧОРНА С.С.

## **СИСТЕМА ЦІННОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Вивчення педагогічної культури викладача вищої школи в аксіологічному аспекті розкриває її зміст, основу якого становлять педагогічні цінності. Сукупність педагогічних цінностей має цілісний і системний характер, вони визначають відношення між усталеними поглядами на проблеми професійної освіти й педагогічної діяльності викладача вищої школи. Орієнтація сучасної педагогічної освіти на виховання професіоналів потребує не тільки ретельної фахової підготовки викладачів, а й широкого світогляду, професійного мислення, високої освіченості, індивідуального усвідомлення значення загальнолюдських та педагогічних цінностей. У зв'язку із цим набирає гостроти питання вибору системи цінностей для викладачів вищої школи та всієї освітянської галузі.

**Мета статті** – проаналізувати систему цінностей викладача вищої школи.

Цілком закономірно, що система цінностей викладача вищої школи впливає із системи цінностей і людини, і особистості. Проблема цінності людини і структури цінностей особистості на сьогодні достатньо дослі-



джені й знайшли своє відображення в працях філософів і педагогів (Б. Ананьєв, С. Анісімов, М. Аріарський, В. Блюмкін, Л. Божович, Г. Бутиков, В. Додонов, М. Каган, О. Леонт'єв, В. М'ясищев, Д. Узнадзе та ін.), які досліджували зміст, структуру та типи цінностей, їх значення в контексті самовизначення людини, обґрунтували необхідність частково перенести увагу з наукової діяльності на моральне, духовне, культурне самовизначення.

У сучасній науці поняття “цінність” позначається ученими по-різному: “цінності” (М. Каган) [8], “система особистісних смислів” (О. Леонт'єв) [10], “визнані цінності” (В. Додонов) [6], “внутрішня позиція і спрямованість особистості” (Л. Божович) [3]. У зв'язку з тим, що в сучасній науці найбільше підходів до розуміння саме поняття “цінності”, з'являються різні концепції в розумінні цього явища. Так, Г. Головних виокремлює три концепції, які по-різному тлумачать поняття “цінність”:

- функціональна: розглядає цінність як здатність предметів і явищ обслуговувати потреби людей (цінність зближується з поняттям “благо”);
- оцінна: розглядає цінність як ідеал і зводить його до пізнавального, духовно-практичного ставлення суб'єкта до об'єкта (що призводить до втрати власне аксіологічного об'єктивного змісту);
- сигніфікативна: розглядає цінність як форму людської значущості, і таким чином цінність ототожнюється зі значущістю (відбувається перейменування всього значущого в цінне) [4, с. 85–86].

У сучасній науці існує також чимало класифікацій цінностей, серед яких вигідно виділяється класифікація С. Анісімова. Суть її така:

- людина і людство як найвищі цінності;
- цінності матеріального життя, включаючи природні ресурси, знаряддя та продукти праці, необхідні для життя людей;
- цінності соціального життя: різні суспільні утворення, інститути й організацій (родина, нації, класи, держава);
- цінності духовного життя й культури, включаючи наукові знання, моральні, естетичні та інші цілі, уявлення й погляди [1, с. 23].

Культурологи М. Аріарський, Г. Бутиков [2], спираючись на методологію й методику прикладної культурології, класифікують цінності таким чином:

- вітально-біологічні, пов'язані з підтриманням життя, здоров'я, безпеки, зовнішності;
- соціальні, які характеризують статус і місце особистості в суспільній, професійно-трудоій, сімейно-побутовій, духовній, дозвіллевій сферах;
- етичні, які впливають з прийнятим у суспільстві кодексом честі;
- естетичні, які інтегруються, насамперед, уявленням про ідеали прекрасного, краси й гармонії;
- наукові, які полягають в усвідомленні істини, об'єктивності та достовірності знання;

– релігійні, засновані на вірі про Всевишнього й культурі добра [2, с. 13].

Свої цінності має й освіта. Цінності, що вводяться як орієнтири в процесі сучасної освіти, – одна з проблем, які ставить освітня галузь. Вона вимагає постійної уваги у зв'язку з динамічністю розвитку суспільства й самої освітньої системи. Основні цінності освіти, хоча й залишаються правильними та необхідними, все-таки недостатні для розвитку й зростання особистості, здійснення індивідуальної продуктивної освіти.

Сучасна вища освіта як система також визначається певними групами цінностей. Цінності вищої школи в умовах глобалізації запропоновано й сформульовано С. Клепко:

1. Внутрішні цінності. Виділяють чотири типи цінностей в освіті, що конкурують між собою. По-перше, “академічні”, тобто традиційні, цінності, зосереджені у відповідній галузі разом з якісними критеріями, ранжированими відповідно до параметрів дисциплін. По-друге, “управлінські” цінності спрямовані на політику та процедури. По-третє, “педагогічні” цінності, що фокусуються на навичках і компетенції. І, по-четверте, цінності, “сконцентровані на зайнятості” (випускників) з виділенням ієрархічно структурованих стандартів.

2. Зовнішні цінності, що індуковані суспільством, державою, зокрема, ними визначаються економічні цінності освіти, тобто її здатність забезпечувати функціонування соціально-професійної структури суспільства.

3. Інструментальні цінності освіти зумовлені ступенем одержання особистістю соціального, інтелектуального, символічного капіталу; це матеріальна цінність освіти (залежність оплати праці викладача від рівня та якості освіти); соціальна цінність (освіта як фактор соціальної мобільності, вибір видів і сфер професійної діяльності); статусно-престижна цінність (освіта як спосіб та інструмент підвищення соціального статусу).

4. Продуковані цінності в освіті формують вільну й відповідальну особистість; її світоглядні установки, погляди; це цінності загальнолюдського характеру, які забезпечують умови для вільного самовизначення кожної людини у світоглядному просторі для прийняття нею власних життєвих цілей, провідних мотивів та інтересів, прагнень, потреб, принципів тощо [9].

Перелічені блоки цінностей – це система координат, у якій освіта постає ціннісним поняттям, а цінності так чи інакше розширюються, конкретизуються, довивначаються. Освіті більше, ніж будь-яким іншим структурам суспільства, властивий потяг до бутєвих цінностей, а її цінності можуть бути зразком для всього суспільства. Саме тому вона змушена шукати нових засобів освітньої діяльності в умовах девальвації цінностей.

Вивчення цінностей у педагогічній діяльності спричинили дослідження цінностей у філософії й загальній педагогіці. Особливий інтерес у науці викликали спільні дослідження вітчизняних і американських учених щодо проблеми ціннісних орієнтацій педагогів. Класифікацію вузькопро-

фесійних цінностей запропонували Дж. Хазард і С. Вершловський [11]. До них вони відносять такі педагогічні цінності, які:

- розкривають професійний статус педагога;
- показують ступінь залучення особистості в педагогічну професію;
- відображають цілі педагогічної діяльності.

Основою такої класифікації цінностей автори вважають задоволеність педагогічною роботою й можливість самореалізації в професійній діяльності. Такі погляди В. Гриньова визначає як занадто вузькі, тоді як педагогічна діяльність надзвичайно різноманітна та складна [5, с. 195].

У сучасній науці особливе місце посідає класифікація педагогічних цінностей, яку запропонував Є. Шиянов. В основу цієї класифікації покладено потреби особистості та їх відповідність професії вчителя. Саме такі цінності пов'язуються з:

- утвердженням особистості в суспільстві, найближчому соціальному середовищі;
- задоволенням потреби у спілкуванні;
- самовдосконаленням;
- самовираженням;
- вираженням гуманістичного сенсу діяльності вчителя;
- утилітарно-прагматичними потребами [12].

На думку таких учених, як І. Ісаєв і В. Гриньова, підхід Є. Шиянова до класифікації цінностей може стати теоретичною основою самовдосконалення як студентів, так і вчителів.

Водночас класифікація педагогічних цінностей, запропонована І. Ісаєвим, є на сьогодні найбільш обґрунтованою й детальною. Вчений розподіляє педагогічні цінності на такі групи: суспільно-педагогічні, професійно-групові та індивідуально-особистісні [7, с. 77].

Суспільно-педагогічні цінності властиві всьому суспільству й зосереджуються в суспільній свідомості у формі моралі, релігії, філософії. Це ідеї, уявлення, норми та правила, які регламентують виховну діяльність і спілкування в межах усього суспільства.

Професійно-групові цінності являють собою сукупність ідей, концепцій, норм, які регулюють професійно-педагогічну діяльність певних груп, фахівців (учителів шкіл, коледжів, ліцеїв, викладачів вищої школи). Ця сукупність має цілісний характер і виступає як пізнавально-діяльнісна система, якій властиві відносна стабільність і повторюваність.

Індивідуально-особистісні цінності – це система ціннісних орієнтацій особистості, складне соціально-психологічне утворення, яке відображає її цільову й мотиваційну спрямованість.

В основі класифікації педагогічних цінностей викладача ВНЗ (за І. Ісаєвим) лежить його професійно-педагогічна діяльність. У структурі педагогічної культури І. Ісаєв виділяє п'ять груп педагогічних цінностей: цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-відносини, цінності-знання, цінності-якості.

Розглянемо їх більш детально.

За І. Ісаєвим, система педагогічних цінностей має синкретичний характер, тобто її функціонування залежить від переплетіння всіх її складників. Вона є основою та критерієм прийняття особистістю як нових, так і вже вироблених цінностей.

Критерієм розвитку особистості викладача як професіонала, показником його педагогічної культури і є сформованість цінностей-цілей.

Об'єктивні цінності-цілі, відображаючи запити суспільства та стан педагогіки вищої школи, суб'єктивуються й визначають вибір викладачем цінностей-засобів, формують цінності-відносини, цінності-якості та цінності-знання.

Система “цінності-засоби” складається з трьох підсистем:

- підсистема дій, спрямованих на вирішення професійно-освітніх, виховних і особистісно-розвивальних завдань;

- підсистема комунікативних дій, пов'язаних зі створенням психологічної атмосфери, яка необхідна для вирішення особистісно і професійно орієнтованих завдань;

- підсистема дій, які розкривають суб'єктивну щодо професійної діяльності та педагогічного спілкування позицію викладача [7, с. 81].

Виходячи з гносеологічної функції, у структурі професійно-педагогічної культури вчені виділяють цінності-знання.

Результати дослідження І. Ісаєва дозволяють йому виділити таку сукупність психолого-педагогічних знань, необхідних у діяльності викладача ВНЗ: знання основних теорій формування особистості, провідних ідей і закономірностей, цілісного освітнього процесу у вищій школі; знання методів науково-педагогічних досліджень; історико-педагогічні знання про вищу освіту; знання психологічних особливостей студентського віку; знання психології своєї особистості [7, с. 83].

Цінності-відносини визначають міру ставлення викладача до себе, до своєї діяльності, до студентів, до колег, тобто все це визначає професійну позицію викладача ВНЗ. Ставлення до професійної діяльності як способу самовираження змінюється залежно від того, яких результатів досягає в ній викладач, якою мірою задовольняє адекватні їй потреби [7, с. 85].

Особливе місце в системі цінностей посідають цінності-якості, які розкривають особистісний потенціал викладача у ВНЗ, його сутнісні й професійні сили. Цінності-якості особистості виводяться з об'єктивних вимог до професійної діяльності викладача вищої школи. На цій основі вчені виділяють серед якостей особистості викладача ВНЗ, які несуть аксіологічне навантаження, такі якості, які пов'язані із самовираженням, використанням своїх здібностей, творчістю [7, с. 86].

Уся система цінностей створює у свідомості викладача особистісну систему ціннісних орієнтацій, яка має виявитись у реальних діях і вчинках викладача ВНЗ.

Цікавими й показовими є результати анкетування (серед студентів і викладачів), які визначають такі значущі, на їхню думку, цінності: здоров'я – 61,6%; матеріальний добробут – 55%; освіта – 51,6%; сім'я – 50%;

робота – 48,3%; житло – 28%; права людини, свобода – 28%; моральність – 25%; дружба – 23%; гроші – 21,6%; кар’єра – 21,6%; патріотизм – 8,3%; мистецтво, краса – 3,3%. Отже, як видно з результатів анкетування, на сьогодні в нашому суспільстві гостро відчувається втрата духовних орієнтирів і високих ідеалів. Саме тому ми вважаємо, що основними цінностями, якими повинна володіти людина з вищою освітою, а тим більше викладач ВНЗ, мають бути: духовні, моральні, національно-гуманістичні.

**Висновки.** Таким чином, у сучасній науці досить детально й обґрунтовано визначено саме поняття “педагогічні цінності”, розроблено чимало класифікацій педагогічних цінностей викладача вищої школи.

На нашу думку, важливість формування педагогічних цінностей у майбутніх викладачів вищої школи, по-перше, зумовлена тим, що від викладача майже повністю залежить стан морально-психологічного клімату студентської групи. По-друге, викладач має виконувати провідну роль у формуванні моральних норм у студентів. По-третє, викладач має бути прикладом для студентів, взірцем високої інтелектуальної, духовно-естетичної й моральної завершеності. По-четверте, особливих моральних якостей від викладача потребує його вміння передбачати та усувати екстремальні й конфліктні ситуації. Лише за цих умов цінності й етичні норми, які сповідують викладачі вищої школи, вирішально впливатимуть не тільки на культурний розвиток студентів, а й допоможуть сформуванню моральних засад суспільства загалом.

### **Література**

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 253 с.
2. Ариарский М.А. Прикладная культурология та службе развития личности / М.А. Ариарский, Г.П. Бутиков // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 9–16.
3. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. – М. : Педагогика, 1972. – 351 с.
4. Головных Г.Я. Ценностные ориентации и перестройка общественного сознания / Г.Я. Головных // Философские науки. – 1989. – № 6. – С. 85–89.
5. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
6. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с. – (Высшее образование).
8. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 414 с.

9. Клепко С. Цінності буття і цінності освіти в контексті глобалізації / С. Клепко // Дайджест “Школа – парк” педагогічних ідей та технологій. – 2005. – № 1–2. – С. 25–35.

10. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции : конспект лекций / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – 98 с.

11. Хазард Дж. Ценностные ориентации советских и американских учителей / Дж. Хазард, С.Г. Вершловский // Педагогика. – 1992. – № 3–4. – С. 102–106.

12. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспектива / Е.Н. Шиянов. – М. : Ставрополь, 1991. – 297 с.

ЧОРНА Т.В.

### **УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ З УРАХУВАННЯМ ІНДІВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ**

Перш ніж стати до трудової діяльності, люди набувають безліч нових знань і навичок, ціннісних установок. Професійна підготовка фахівця включає здобуття спеціальної професійної освіти у відповідних середніх і вищих навчальних закладах [1].

Сучасна система підготовки фахівців у вищих навчальних закладах характеризується інтенсифікацією процесу навчання, збільшенням кількості отримуваної інформації, психічною насиченістю навчальних занять, сесій, високими вимогами до якості знань, недостатнім обсягом рухової активності і, як наслідок, недостатнім рівнем фізичної підготовленості та стану здоров'я спеціалістів різного профілю [2].

Професійна діяльність у галузі фізичної культури та спорту висуває високі вимоги до фахівців, їхньої особистості й професійно-спортивної майстерності [3]. Як свідчать дослідження [2], саме практична готовність до здійснення випускником вищого навчального закладу (ВНЗ) свого професійного призначення є інтегруючим показником якісної системи підготовки спеціалістів у вищій школі [5]. У зв'язку із цим існуючу систему організації та зміст навчання у ВНЗ слід спрямовувати на формування в студентів умінь і навичок практичного вирішення професійних завдань [1].

Проведений аналіз літературних джерел свідчить, що проблема вивчення здібностей до професійної діяльності в галузі навчання й виховання завжди була в центрі уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних учених.

Методологічною основою досліджень стали наукові праці, у яких викладено психологічної основи здібностей (Б.Г. Ананьєв, К.К. Платонов, В.С. Мерлін, Б.М. Теплов та ін.), певні види здібностей (Ф.Н. Гоноблін, В.А. Крутецький, М.Д. Левітов, В.Т. Ялович та ін.), системний підхід при вивченні здібностей (Н.А. Аминов, Е.А. Голубева, В.Г. Григоренко, В.Д. Шадриков та ін.), структуру педагогічних здібностей (Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін, А.К. Маркова, А.І. Щербаков та ін.), професійні здібності

спеціаліста з фізичної культури (Л.В. Волков, О.В. Куц, М.В. Кричфалуший, Б.М. Шиян, А.В. Цьось та ін.)[4].

**Мета статті** – проаналізувати спрямованість майбутнього фахівця з фізичного виховання; на основі отриманих нових даних сформулювати рекомендації щодо покращення процесу професійної підготовки у ВНЗ.

На основі аналізу наукової й методичної літератури визначено професійно важливі компоненти здібностей, характерні для майбутнього фахівця фізичного виховання, їх загальна кількість. Виявлено найбільш інформативні компоненти здібностей спеціаліста, тобто саме ті, які суттєво впливають на ефективність педагогічної діяльності.

У зв'язку із цим особливо актуальним стає вирішення проблеми професійного становлення випускника вищого навчального закладу [5]. Специфіка причин цієї проблеми полягає у відсутності в освітньому процесі ВНЗ сукупності таких чинників:

- професіологічного відбору за принципом здатності максималізації професійної самореалізації;
- комплексного методологічного супроводу постановки професійних цілей;
- прикладної технології реалізації професійної самоідентифікації;
- реалізації цільової орієнтації самоідентифікації випускника ВНЗ [6].

Передбачалося, що професійно орієнтовані знання гарантують висококваліфіковану поведінку випускника в трудовій діяльності

У зв'язку із цим затребуваними стають знання про індивідуальні особливості студентів, що впливають на якість їх професійної підготовки (мотивація до навчання; схвалення; об'єктивна самооцінка; прояв комунікативних і організаторських здібностей; низький рівень збудливості; стресовразливість; логічність мислення; показники суб'єктивного контролю справи) і формування на їх основі більш ефективних освітніх установок.

С.Ю. Балбенко [6] основні професійно значущі якості вчителя, які необхідні для роботи з фізичного виховання, пропонує об'єднати в такі групи:

- якості, які визначають спрямованість особистості (ідейні переконання, соціальні потреби, моральна орієнтація, усвідомлення соціального й суспільного обов'язку, громадська відповідальність, суспільна активність);
- якості, які визначають фізкультурно-педагогічну спрямованість особистості вчителя фізичної культури (любов до дітей, інтерес до фізичної культури, спостережливість, педагогічний такт, організаційні можливості, вимогливість, цілеспрямованість, справедливість, реальна самооцінка, стриманість, професійна працездатність);
- якості, які визначають пізнавальну активність (інтереси, інтелектуальна активність, відчуття нового, готовність до самоосвіти) [4].

Студенти під час навчання отримують одночасно однакову інформацію. Між тим однаковий матеріал вони сприймають по-різному. У кожного формується окреме індивідуальне уявлення про почуту інформацію.

цію. Розбіжності в сприйнятті почутого можна пояснити багатьма чинниками: рівнем знань, попереднім досвідом, здібностями до навчання, психолого-фізіологічними властивостями, мотиваційними чинниками тощо[2]. Спрямованість – це модус особистості, стрижень її структури, що визначає її ініціативну поведінку, яка виходить за межі пасивних реакцій на зовнішні подразники [3].

Відповідно до цього розбіжності в подальшому впливатимуть на реалізацію професійних дій. Тому, дослідивши лише зовнішні сторони, умови формування викладача фізичного виховання, не можна напевно робити висновки про результативність його професійної діяльності. Більш інформативним має бути вивчення діяльності з одночасним дослідженням внутрішньої її сторони, аналізом формування психічних образів [6].

Для визначення особової спрямованості на сьогодні використовується орієнтаційна анкета, вперше опублікована Б. Бассом у 1967 р. [3]. Анкета складається з 27 пунктів-думок, за кожним з яких можливі три варіанти відповідей, що відповідають трьом видам спрямованості особи. Респондент повинен вибрати одну відповідь, яка найбільшою мірою виражає його думку або відповідає реальності, і ще один, який, навпаки, найбільш далекий від його думки або ж найменше відповідає реальності. Відповідь “найбільш” отримує 2 бали, “найменш” – 0, що залишився невибраним – 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 пунктами, підсумовуються для кожного виду спрямованості окремо.

За допомогою методики виявляються такі спрямованості:

1. Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряму винагороду й задоволення безвідносно до роботи та співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертірованість. Особиста спрямованість – це переважання мотивів власного добробуту, прагнення до особистої переваги та престижу, орієнтація на винагороду й задоволення безвідносно до роботи й співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність [3].

2. Спрямованість на спілкування (О) – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності й емоційних відносинах з людьми. Такого працівника більше цікавить не стільки кінцевий результат діяльності, скільки сама спільна діяльність, можливість спілкуватися [3].

3. Спрямованість на справу (С) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність обстоювати на користь справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети. Характерним для нього є прагнення до оволодіння новими навичками й уміннями, вдосконалення своєї майстерності, потяг до пізнання. Цей вид спрямованості є найкращим для результативної



праці, але ефективна професійна діяльність потребує певних рівнів розвиненості інших видів спрямованості [3].

У результаті були отримані дані, які давали змогу стверджувати про те, як відбувається формування концептуальної моделі. Встановлено, які психічні образи найчастіше актуалізуються у свідомості викладача й беруть активну участь у регуляції діяльності, які, навпаки, зменшуюся за ступенем виразності та не мають принципового значення при реалізації професійних дій [2]. Виявлення недостатньо сформованих образів, вказує на ті сторони, складові діяльності викладача, які можна розглядати як резерви в підготовці. Справляючи цілеспрямований педагогічний вплив на ці складові, можна сприяти покращенню процесу підготовки висококваліфікованих кадрів [6].

Так, було виявлено, що на всіх етапах професійного становлення переважна більшість анкетованих вбачають головним у діяльності викладача спрямування зусиль на виховання студента. При цьому мало уваги приділяється формуванню самого педагога [2]. Це свідчить про недостатню рефлексію реального викладача. Іншими словами, викладач намагається формувати лише студента, забуваючи про власний розвиток. Вихід із цієї ситуації вбачаємо за рахунок збільшення навчальних годин на розділи, спрямовані на саморозвиток, самопізнання, самоактуалізацію, саморегуляцію [6].

Гарним показником гармонійної особистості є приблизно однакова розвиненість усіх трьох видів спрямованості (див. рис.) [3].

### Визначення особистісної спрямованості

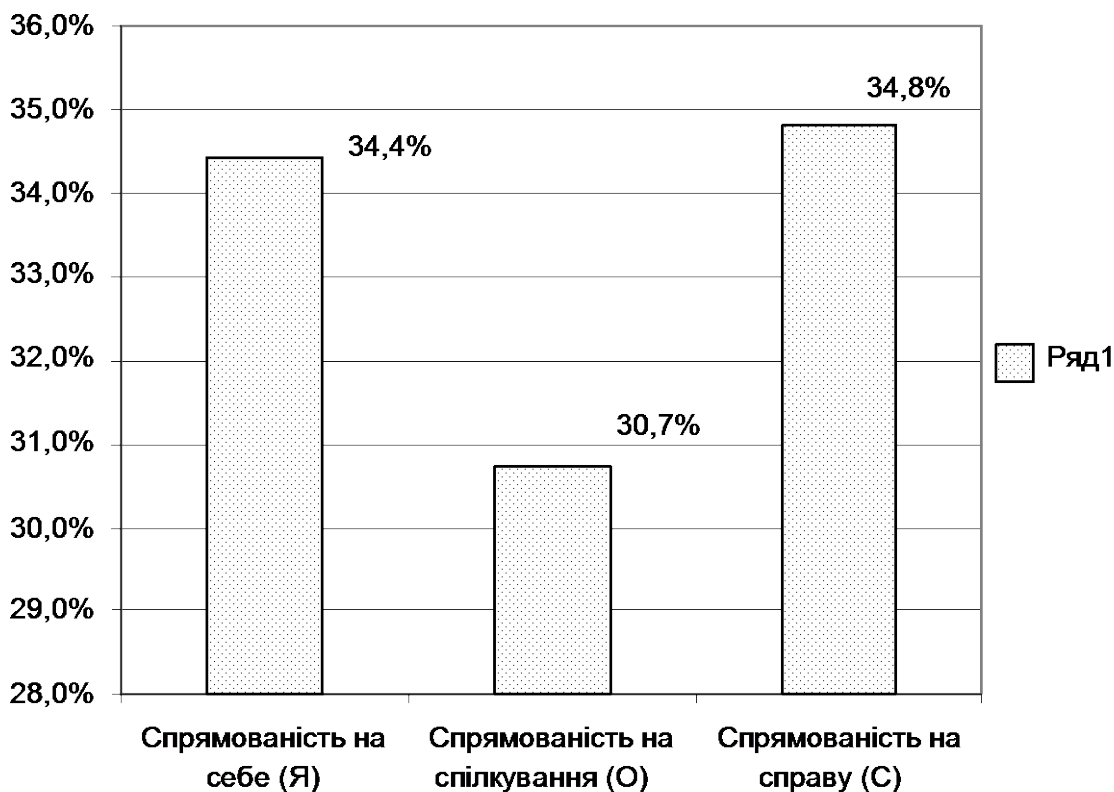


Рис. Визначення особистісної спрямованості

При аналізі структури концептуальної моделі, розподілі психічних образів на образи-цілі, образи-предмети, образи-засоби та образи-результати встановлено переважання образів-цілей над образами-результатами й образами-засобами. Це свідчить про те, що фахівці достатньо добре уявляють цілі діяльності, водночас гірше її результат, при цьому недостатньо розуміють напрям трудових зусиль і необхідний для цього арсенал засобів. У зв'язку із цим доцільно в навчальній дисципліні “Теорія і методика фізичного виховання” більше приділяти уваги способам і методам досягнення мети діяльності; розширити уявлення про засоби діяльності, вийти за межі загальноприйнятих: фізичних вправ, чинників навколишнього середовища та гігієнічних факторів [2].

**Висновки.** Таким чином, аналіз наявності та ступеня виразності окремих психічних образів концептуальної моделі діяльності викладача дав нам змогу виявити ті складові діяльності в процесі професійного становлення, які не набувають достатнього значення. І, розглядаючи їх як резерви у професійній підготовці фахівців, сформулювати низку рекомендацій, спрямованих на вдосконалення навчального процесу. Впровадження їх у навчальний процес повинно сприяти розширенню уявлення випускників фізкультурних закладів освіти про професію викладача фізичного виховання, сприяти швидшому опрацюванню й збільшенню в подальшому успішності реалізації професійної діяльності.

### **Література**

1. Зубова Н. Взаємозв'язок фізичного виховання та трудової діяльності (соціально-психологічні аспекти управління виховним процесом) [Електронний ресурс] / Н. Зубова. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/msnu/2005-t3/.../57Zubova](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/msnu/2005-t3/.../57Zubova).
2. Карченкова М.В. Взаємозв'язок основних компонентів професійних здібностей в структурі діяльності майбутніх вчителів фізичної культури / М.В. Карченкова // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. – Л., 2005. – Т. 3. – Вип. 9. – С. 107–112.
3. Поночовна-Рисак Т.М. Спрямованість особистості та її складові у майбутніх студентів-податківців / Т.М. Поночовна-Рисак // Педагогічні науки : наук. пр. – Вип.146 – С. 81–86.
4. Семенова Е.В. Исследование динамики содержательных компонент профессиональной деятельности высшего физкультурного образования / Е.В. Семенова, Л.М. Куликов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 76–80.
5. Солтик О. Удосконалення процесу підготовки викладачів фізичного виховання шляхом аналізу концептуальних моделей діяльності / О. Солтик // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. – Л., 2005. – Т. 3. – Вип. 9. – С. 61–64.
6. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М.И. Станкин. – М. : Флинта, 1998. – 386 с.
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://window.edu.ru/window\\_catalog/pdf2txt?p\\_id=11729&p\\_page=2](http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=11729&p_page=2).

## РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЇЇ ЗДІЙСНЕННЯ

Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає від вищої школи значних змін у підготовці майбутніх фахівців. Насамперед, це стосується збільшення частки самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи, що потребує від них підвищеної самостійності та навчальної вмотивованості. Ефективність самостійної навчальної діяльності значною мірою визначається готовністю студентів до її здійснення. Вона сприяє поліпшенню уваги та пам'яті студента, допомагає йому швидко оновлювати й поповнювати свої знання, розвивати вміння та навички, здійснювати самоконтроль і самооцінку власних дій, відчувати позитивні емоції при виконанні навчальних завдань тощо. Зазначені переваги роблять цю проблему актуальною й зумовлюють необхідність її подальшого дослідження.

Проблему готовності в різних аспектах дослідники розглядали на фізичному, інтелектуальному, функціональному, психофізіологічному, емоційному та особистісному рівнях. Готовність до самостійної навчальної діяльності студентів і учнів розглядали М. Афоніна, С. Жданова, М. Іванова, С. Караваєва та ін.

*Метою статті* є розкриття суті готовності студентів до самостійної навчальної діяльності, визначення її структури та деяких шляхів розвитку.

Аналіз наявних понять готовності до навчальної діяльності, зокрема самостійної роботи, свідчить про неоднозначність існуючих точок зору і, як наслідок, відмінність уявлень щодо суті цього явища. За визначенням, готовність до діяльності – це складна динамічна система, що включає інтелектуальну, емоціональну, волюву та мотиваційну сторони психіки [6, с. 55]; інтеграційне утворення особистості, що виступає як якісна динамічна характеристика ефективності її підготовки в єдності мотиваційного, змістовного та процесуального компонентів [1, с. 10].

Слід зазначити, що в більшості визначень мається на увазі саме психологічна готовність. Дослідження М. Іванової виявили, що існує два основних підходи до трактування суті психологічної готовності: функціональний та особистісний. Перший передбачає дослідження готовності як певного стану психіки, який забезпечує високий рівень досягнень особистості. При особистісному підході під психологічною готовністю розуміється результат підготовки до певної діяльності. Разом з індивідуальною готовністю в психології розглядається колективна готовність. Вона визначається як особливий психологічний стан, для досягнення якого необхідна не тільки мобілізація індивідуальних якостей окремої особистості, а й створення загальної установки та колективного настрою. Колективний результат базується на правильному сприйнятті всіма учасниками ходу вирішення завдання, взаєморозумінні, взаємовпевненості та згуртованості тощо [4, с. 27].

Готовність до самостійної навчальної діяльності дослідники трактують як: багаторівневий стан особистості, заснований на вмотивованому ставленні до процесу навчання, оволодінні самостійною роботою та усвідомленні своєї спроможності користуватися засвоєним досвідом у життєдіяльності [2, с. 89]; інтеграційна якість особистості в поєднанні з мотиваційною та процесуальною системами діяльності, яка необхідна для саморозвитку й самовдосконалення майбутнього фахівця [5, с. 5]. Аналіз вищенаведених визначень дає змогу трактувати готовність до самостійної навчальної діяльності студентів як інтеграційне утворення з динамічною структурою, між компонентами якої існує функціональна залежність.

Немає єдиного підходу й щодо визначення структурних компонентів готовності. Так, до структури готовності як складеного утворення відносять: мотиваційний, організаційний, діяльнісний та контрольний [5, с. 8]; мотиваційний, операційний, вольовий та оцінний [4, с. 29]; мотиваційний, теоретичний та практичний [7, с. 96] компоненти.

На нашу думку, готовність студентів до самостійної навчальної діяльності повинна містити в собі:

- мотиваційний компонент, що передбачає наявність у студента навчальної мотивації, рівень сформованості якої значною мірою впливає на ефективність навчання та самонавчання. Відомо, що розвиток позитивної навчальної мотивації вважається одним з важливих шляхів підвищення ефективності самостійної навчальної діяльності, що детермінує дії та поведінку студента й поступово стає стрижнем особистості майбутнього фахівця (А. Маркова, О. Морозова, К. Платонов, І. Харламов);

- операційний компонент потребує від студента володіння необхідними знаннями, вміннями та способами діяльності. Наявність відповідних умінь є запорукою ефективної самостійної навчальної діяльності студентів (В. Буряк, І. Зимня, І. Харламов, І. Шимко);

- оцінний компонент передбачає наявність у студента адекватної самооцінки, критичного ставлення до власних знань і вмінь, здатності оцінювати кінцеві та проміжні результати навчальної діяльності тощо. Студент з адекватною самооцінкою впевнений у своїх навчальних можливостях, ставить перед собою посильні навчальні завдання та обирає оптимальні засоби для їх виконання.

Основним показником готовності до навчання виступає навченість як потенційна властивість людини, що ґрунтується на сукупності властивостей інтелекту (узагальненість, усвідомленість, гнучкість, самостійність мислення). Основними показниками навченості І. Зимня вважає темп просування в освоєнні знань та формуванні вмінь, легкість цього освоєння (відсутність напруги та втоми, відчуття задоволення від здобуття нових знань), гнучкість переходу на нові способи та прийоми роботи, міцність збереження опрацьованого матеріалу. Сумарними показниками навченості дослідниця вважає: економічність і темп мислення; обсяг конкретного матеріалу, на основі якого розв'язується нове завдання; кількість дій для самостійного виконання завдань, порції дозованої допомоги викладача для

досягнення кінцевого результату; час, витрачений на виконання завдання; здатність до самонавчання; працездатність та витривалість [3, с. 188].

Ми вважаємо, що розвиток готовності студентів до самостійної навчальної діяльності передбачає роботу над кожним з її компонентів. На думку С. Караваєвої, формування готовності студентів до самостійної роботи повинно здійснюватися поетапно (перший етап – репродуктивний, другий – реконструктивний, третій – креативний). Успішне здійснення поетапного формування готовності забезпечить використання різноманітних індивідуалізованих форм самостійної роботи, починаючи з алгоритмічних індивідуальних завдань та закінчуючи творчими завданнями, у процесі виконання яких у повному обсязі реалізується співпраця та співтворчість студентів і викладача [5, с. 15].

У першу чергу, розвиток готовності студентів до самостійної навчальної діяльності стосується підвищення навчальної мотивації. Мотиваційна готовність включає систему мотивів самостійної роботи (інтереси, ідеали, світогляд, вищі почуття, переконання), усвідомлення та прийняття їх як життєвих цінностей і стимулів поведінки та діяльності [8]. Найбільш впливовими мотивами можуть виступати навчально-пізнавальні та професійні мотиви, а також правдиві уявлення про значення отриманих знань та навичок для подальшої практичної діяльності.

Відомо, що розвиток у студентів умінь самостійної навчальної діяльності може відбуватися різними шляхами, що значною мірою залежить від організації навчального процесу з боку викладача. Найбільш простий, проте найменш ефективний спосіб полягає в самостійному пошуку студентами способів і прийомів обробки навчальної інформації та організації власної навчальної діяльності. Найбільш дієвий спосіб розвитку вмінь та навичок полягає в спільній діяльності студентів і викладача, під його безпосереднім керівництвом, коли здійснюються ліквідація прогалин у знаннях студентів, демонстрація необхідних прийомів роботи, обговорення альтернативних способів виконання навчального завдання, використання навчально-методичного забезпечення, контроль за виконанням завдань тощо. У процесі такого навчання в студентів швидко розвиваються необхідні знання та вміння самостійної навчальної діяльності.

Формування адекватної самооцінки можна досягти через оцінювання студентами результатів власного навчального завдання згідно з критеріями оцінювання, бесіду з викладачем з метою визначення рівня володіння необхідними вміннями та обсягу знань з навчальної теми, самостійний вибір рівня складності завдань за результатами контролю та самоконтролю тощо.

До засобів, які забезпечують розвиток готовності студентів до самостійної навчальної діяльності, слід віднести демократичну взаємодію студентів і викладача, наявність навчально-методичного забезпечення для підтримки самостійної роботи (системи навчальних завдань, електронних посібників, підручників тощо), упровадження в навчальний процес спецкурсів,

узгодження дії всіх підрозділів вищого навчального закладу, використання інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

**Висновки.** Отже, аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу визначити, що готовність до самостійної навчальної діяльності є складним системним утворенням особистості з динамічною структурою. Вона є важливим чинником успішного здійснення самостійної навчальної діяльності, а її розвиток у єдності її компонентів – необхідним компонентом навчальної підготовки студентів.

Подальші дослідження передбачають вивчення різних підходів до розвитку окремих компонентів готовності студентів до самостійної навчальної діяльності.

### **Література**

1. Афонина М.В. Формирование готовности старшекласников к самостоятельной деятельности при профильном обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / М.В. Афонина. – Ижевск, 2006. – 20 с.

2. Жданова С.А. Модель готовности обучающихся к самостоятельной работе в условиях дистанционного обучения / С.А. Жданова // Моделирование социально-педагогических систем : матер. регион. науч.-практ. конф. (г. Пермь, 16–17 сентября 2004 г.) / Пермский гос. пед. ун-т. – Пермь, 2004. – С. 89–93.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2003. – 384 с.

4. Иванова М.А. Формирование готовности к самостоятельной работе студентов колледжа заочной формы обучения в условиях информатизации образования (на примере “Инженерной графики” и специальных дисциплин) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М.А. Иванова. – М., 2007. – 158 с.

5. Каравеева С.А. Формирование готовности студентов вуза к самостоятельной работе в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / С.А. Каравеева. – Челябинск, 2004. – 21 с.

6. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.

7. Лукинова Н.Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.Г. Лукинова. – Ставрополь, 2003. – 167 с.

8. Панченко Т.Л. Аналіз структури психологічної готовності студентів до самостійної роботи в науковій літературі [Електронний ресурс] / Т.Л. Панченко. – Режим доступу: [www.rusnauka.com/12.APSN\\_2007/Psihologia/20557.doc.htm](http://www.rusnauka.com/12.APSN_2007/Psihologia/20557.doc.htm).

## **ПЕРЦЕПТИВНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Входження України в європейський освітній простір, розвиток міжнародних зв'язків та співробітництво в економічній, політичній і науковій сферах викликала до життя потребу у високопрофесійних фахівцях економічного профілю, діяльність яких детермінована єдністю фахових знань, умінь, навичок і певних індивідуально-психологічних якостей особистості.

Дослідженнями вчених філософів, педагогів, психологів доведено, що в комплексі взаємозалежних динамічно інваріантно скоординованих детермінант ефективності формування всіх підструктур професійної діяльності системотворчим виступає комунікативна діяльність.

Здатність до комунікативної діяльності, виражаючи спрямованість дій суб'єкта не на об'єкт, а на інших суб'єктів, створюючи соціально-психологічну основу взаємодії, дає змогу особистості швидко включитися у виробничу діяльність і забезпечувати її якісний результат.

Поєднання фундаментальних економічних знань, умінь і навичок з комунікативною підготовленістю дає студентам таку освіту, яка дозволяє їм ефективно здійснювати професійну діяльність, пов'язану з організацією взаємодії із широким колом осіб економічної діяльності.

Саме тому перед системою професійної освіти на сучасному етапі розвитку України стоїть важливе завдання підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати в умовах ринкової економіки. У підготовці таких спеціалістів особливу роль відіграють економічні інститути, які покликані здійснювати підготовку фахівців-професіоналів, здатних не лише до виконання виробничих функцій, а й до організації роботи з людьми.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми засвідчив значний інтерес науковців до різних аспектів комунікативної підготовки майбутніх фахівців, зокрема: формування комунікативної культури педагогів (С.М. Батраков, В.С. Грехньов, В.О. Кан-Калик, А.В. Мудрик та ін.); формування комунікативної компетенції випускників вузів (В.О. Кан-Калик, О.В. Киричук, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, В.А. Семиченко, Т.С. Яценко, З.В. Залібовська-Ільніцька та ін.); використання невербальних засобів комунікації (Н.П. Волкова, В.О. Табунська, І.Г. Максименко, О.Л. Пінська та ін.). Питання комунікативної взаємодії були предметом дослідження А.А. Андрєєвої, В.М. Галузяк, Н.В. Кузьміної, О.О. Леонтьєва, Т.С. Яценко та ін.

Становлять інтерес праці, в яких досліджено перцептивний аспект комунікативної діяльності, що знаходить своє відображення у здібностях створювати адекватний образ партнера по взаємодії на основі сприйняття, розуміння та оцінки виразних рухів, які свідчать про інтелектуально-вольові процеси, якості, емоційний стан особистості.

Проблеми психології пізнання людьми один одного торкаються в своїх дослідженнях Б. Г. Ананьєв, Г. М. Андрєєва, П. П. Блонський, Н. В. Кузьміна та ін.

Психолого-педагогічні аспекти сприйняття розглядаються в площині взаємозв'язку соціальної перцепції з успішним здійсненням індивідуального підходу, її впливу на рівень спілкування (Н. А. Березовін, Я. Л. Коломинський та ін.), у контексті підвищення ефективності міжособистісного сприйняття (А. Г. Ковальов, Л. А. Петровська та ін.). Методи та способи підвищення ефективності міжособистісного сприйняття розкрито в працях А. С. Золотнякової, Г. А. Ковальова, Л. А. Петровської, Т. С. Яценко та ін.

Як показують дослідження й практика, розвинені вміння соціальної перцепції дають змогу людині не споглядати іншого, а взаємодіяти з ним, не збирати інформацію, що надходить, а здійснювати її пошук. Люди з розвинутими здібностями соціальної перцепції виділяють більше якостей, фіксують значущі властивості особистості, здійснюють диференційовано сприйняття партнера по спілкуванню.

У зв'язку із цим, питання підготовки студентів до професійно-комунікативної діяльності в аспекті перцептивних здібностей належать до найбільш актуальних проблем сучасної психологічної й педагогічної наук.

Ринкова економіка створює велике розмаїття умов і форм діяльності фахівців, збільшує їх функції, що вимагає адекватного їм рівня підготовленості суб'єктів економічних і соціальних процесів. Поглиблення взаємодії людини із соціально-економічною системою, потребує змін у корпоративних відносинах і суттєво впливає на відносини між суб'єктами економічної діяльності в постійно змінюваних економічних ситуаціях. Динамічність розвитку вимагає від фахівця високої професійної та спеціальної мобільності, уміння адаптуватися до умов соціально-економічного середовища, навичок раціональної економічної поведінки.

Ці вимоги стосуються, насамперед, фахівців економічного профілю, які, з одного боку, є активними суб'єктами соціально-економічних відносин у суспільстві, а з іншого – вступають у процес взаємодії із широким колом осіб економічної діяльності, що потребує комунікативної підготовки.

Але, незважаючи на значну увагу науковців до проблеми комунікативної підготовки студентів до професійної діяльності, практика свідчить про домінуючу орієнтованість навчального процесу ВНЗ на рівень навченості студентів. Комунікативний аспект майбутньої професійної діяльності відходить на другий план, не реалізується.

За роки навчання в такій системі в студентів формується репродуктивне мислення, пасивність, конформізм, небажання та невміння приймати нестандартні рішення в різноманітних ситуаціях економічної діяльності, вступати в контакти з іншими людьми, що породжує суперечності між:

– фундаментальною теоретичною освіченістю, практичною фаховою підготовкою майбутніх економістів і менеджерів та рівнем їх готовності до організації взаємодії з учасниками економічної діяльності;



– необхідністю адекватного моделювання образу партнера по взаємодії й недостатнім рівнем сформованості перцептивних здібностей.

Неадекватне сприйняття призводить до того, що людина поверхнево сприймає співрозмовника. Випадкову його поведінку приймає за істотну, поспішає відреагувати на вчинок, не проникаючи в мотиви цього вчинку, що ускладнює, а часто й руйнує процес взаємодії.

Викладене вище свідчить, що підготовка студентів до професійно-комунікативної діяльності потребує розвитку перцептивних здібностей суттєвого вдосконалення.

**Мета статті** полягає у визначенні сутності, змісту та структури перцептивного аспекту комунікативної діяльності й чинників, що забезпечують ефективність моделювання образу партнера по взаємодії.

Теоретичне осмислення проблеми потребує виявлення сутності понять “спілкування” й “комунікативна діяльність”.

З позиції діяльнісного підходу спілкування розглядається в двох аспектах: як атрибут, тобто сторона діяльності (О.О. Бодальов, В.С. Грехнев, А.Б. Добрович, В.О. Кан-Калик, А.В. Киричук, Н.В. Кузьміна, Б. Ф. Ломов та ін.) і як самостійний вид суб’єкт-суб’єктної діяльності – комунікативної (Б.Г. Ананьев, Л.П. Буєва, М.С. Каган, Я.Л. Коломинський, О.О. Леонтьєв, В.М. Мясичев). Спробу синтезувати різні підходи зробила Г.М. Андрєєва, яка вбачає в спілкуванні сторону спільної діяльності й водночас стверджує, що не тільки праця, а й спілкування в процесі праці є діяльність [1, с. 95].

Зауважимо, що за наявності розходжень у поглядах, причина яких полягає в тому, що діяльність – це активність, спрямована на перетворення об’єкта, а спілкування – це взаємодія, де об’єкт – завжди суб’єкт, інакше не має взаємодії, методологічна спільність цих підходів виявляється в тому, що в них поділяється точка зору на єдність спілкування й діяльності, яка виявляється в наявності спільної якості – бути відносно самостійними формами соціальної активності індивіда.

Дійсно, немає діяльності поза спілкуванням. Спілкування володіє всіма характеристиками діяльності, тільки діяльності, в якій сама людина виступає її предметом.

Ми дотримуємося точки зору, що спілкування – це комунікативна діяльність, що характеризується рядом специфічних рис, які відрізняють її від інших видів діяльності: об’єктом комунікативної діяльності є інша людина як особистість; у процесі комунікативної діяльності кожна сторона виступає і як об’єкт, і як суб’єкт; продукт комунікативної діяльності – образ іншої людини.

Аналіз досліджень з проблеми діяльності свідчать, що її ефективність забезпечується наявністю здібностей, які в психології трактуються як “індивідуально-психологічні особливості особистості”, які виступають умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності [7, с. 332].

Про наявність у людини здібностей до тієї чи іншої діяльності можна судити за швидкістю та успішністю оволодіння певною діяльністю порівняно з іншими людьми при рівних умовах.

У структурі комунікативної діяльності виділяють комунікативний, перцептивний та інтерактивний аспекти. З огляду на це перцептивний аспект підготовки фахівців економічного профілю до професійно-комунікативної діяльності повинен включати в себе ряд ключових компонентів.

У Короткому психологічному словнику соціальна перцепція трактується як “сприйняття, розуміння й оцінка людьми соціальних об’єктів (інших людей, самих себе, соціальних спільностей)” [7, с. 241].

У психолого-педагогічній літературі проблема перцептивних здібностей розглядається в психології пізнання людьми один одного. В основі її розгляду лежить дослідження в галузі вивчення психологічних особливостей сприйняття розуміння людини людиною й формування уявлення про особистість іншого.

Так, Н.В. Кузьміна пов’язує ефективність професійної діяльності з глибиною, різнобічністю інформації, яку отримує людина щодо особливостей партнера по спілкуванню та швидкістю перебудови своєї діяльності відповідно до цієї інформації [8].

З точки зору О.О. Леонтьєва, уміння соціальної перцепції – “читання по обличчю” – це вміння розуміти, а не тільки бачити, тобто адекватно моделювати особистість [10].

Л.Ю. Єршова у своєму дослідженні виділила в структурі перцептивних здібностей такі вміння: правильно сприймати й розуміти за виразом обличчя, за рухами, діями та вчинками, а також за мовними реакціями особистості її психічний стан і емоційні переживання; швидко прочитувати різного роду реакції на той або інший комунікативний вплив і перебудовувати свої дії й поведінку на основі отриманої інформації; спостерігати, “бачити” й швидко оцінювати педагогічні ситуації, труднощі в своїй діяльності та діяльності учнів [4].

Важливими в плані означеної проблеми є результати дослідження О.О. Харківської, в якій автор досліджує залежність сприйняття й розуміння людини за звуковими особливостями мови (мелодійні характеристики мови), які є джерелом думок щодо індивідуально-типологічних особливостей того, хто говорить [14]. В.К. Панферов, на основі експериментальних даних, установив, що при сприйнятті людської особистості найбільш виразні ознаки лежать у зоні рота й очей. Ці зони несуть у собі основне експресивне навантаження. При цьому при сприйнятті сміху домінуючою стає зона рота, а при вираженні різних емоцій незадоволення – зона очей [11].

Тобто перцептивні здібності знаходять своє відображення в уміннях створювати адекватний образ партнера по спілкуванню на основі сприйняття, розуміння та інтерпретації зовнішніх проявів іншої людини

У рамках проблеми сприйняття й розуміння людини людиною особливий інтерес становлять праці О.О. Бодальова. Перцепція автором розглядається як найважливіший компонент і умова успішної взаємодії людей

в процесі спільної діяльності. Але, як підкреслює дослідник, сприйняття зовнішності не завжди призводить до глибокого проникнення в особистісні характеристики суб'єкта сприйняття, що впливає на адекватність інтерпретації зовнішності та вчинків іншого, наслідком чого є сприйняття партнера по спілкуванню.

У зв'язку із цим автор акцентує увагу на тому, що індивідуальну своєрідність іншої людини ми завжди будемо помічати тільки випадково, якщо в нас відсутні якості, що роблять нас знавцями інших людей. У цьому випадку мова повинна йти про володіння людиною здатністю до об'єктивного декодування інформації [3].

Сучасні дослідження розглядають сутність і значення декодування через опис основних типів невербальних сигналів, які може використовувати людина, визначення їх взаємозв'язку й комунікативних можливостей (О.Л. Кузнецова, В.О. Лабунська та ін.).

У зв'язку із цим В.О. Лабунська зауважує, що виразні рухи становлять цінність, і хоч міміка більшою мірою передає стан людини, жести свідчать про інтенсивність переживань, спрямованість погляду – про характер контакту, поза – про ставлення до людини, кожен елемент несе одночасно інформацію про різні психологічні й соціально-психологічні характеристики особистості. Значення вмінь невербальної поведінки полягає в тому, що вони передають не стільки те, що людина думає (для цього вона використовує вербальні засоби), скільки те, що і як вона відчуває. І чим естетично виразніші засоби невербальної комунікації, людини, тим ефективніший процес взаємодії.

Однак невербальна “мова”, на думку автора, являючи собою широку систему сигналізації, може мати різні значення в різних контекстах. Тому й процес використання людиною невербальних засобів з метою комунікації та процес сприйняття, розуміння невербальної поведінки партнерів є відносними. Їх можна описати як складні процеси вибору необхідного значення з усього семантичного поля. Загальний діапазон можливих комунікативних значень, які можуть актуалізуватися у свідомості людини при сприйманні й використуванні невербальних сигналів, визначається змістом і структурою “суб'єктивного поля значень” невербальної поведінки.

Суб'єктивне поле значень невербальної поведінки – це відносно стабільне когнітивне утворення, яке формується в результаті привласнення людиною соціокультурного й набуття індивідуального досвіду пізнання та використання невербальних сигналів у спілкуванні. Оскільки особистісний досвід завжди включає суб'єктивне осмислення й ставлення до дійсності, то “поле значень невербальної поведінки” практично є смисловим.

У реальному процесі спілкування, як стверджує В.О. Лабунська, змістові характеристики суб'єктивного поля значень виступають системою засобів, за допомогою яких людина здійснює психологічний аналіз невербальної поведінки інших людей. З іншого боку, смисловий досвід особистості як суб'єкта невербальної комунікації реалізується на рівні поведінки

через особистісні смислові установки. Актуалізуючись, вони зумовлюють певні форми невербальної поведінки у відповідних їм ситуація [9].

Проте, як свідчить практика, переважна більшість випускників ВНЗ не володіє вміннями об'єктивного “зчитування” почуттів, думок, бажань, які передаються через невербальні засоби. Студенти виявляють низький поріг сприйняття партнера по спілкуванню, суб'єктивність в інтерпретації невербальної інформації, жорсткість та однозначність у відображенні окремих сигналів невербальної поведінки.

Студенти здебільшого відображають якості, які лежать на поверхні, а внутрішні особливості залишаються поза увагою. Вони точніше сприймають типові яскраво виражені емоції (радість, страх, горе тощо), а зі складних емоцій більш тонко диференціюють негативні. Характеризуючи експресію обличчя, зовнішній вигляд, не можуть в деталях описати особливості можливої поведінки людини в різних ситуаціях, помітити глибокі психологічні процеси, внутрішню логіку й динаміку її дій.

Дослідженнями М.О. Березовіна, О.О. Бодальова, А.С. Золотнякової, Я.Л. Коломинського, Г.О. Ковальова, Л.А. Петровської встановлено, що серед причин, які лежать в основі низького рівня відображення особистісних особливостей партнера по взаємодії, домінують такі: ефект стереотипізації, ефект “ореолу” явища проектування й ідеалізації.

Визначаючи сприйняття як здатність сприймати сигнали, які несуть інформацію про іншу людину, використовувати її для регулювання взаємодії, О.О. Бодальов вказує, що сприйняття завжди має певну ступінь суб'єктивності: людина часто віддає перевагу одним “сигналам” і виявляє повне або часткове ігнорування інших [3].

Варіативність сприйняття, відображення одного й того самого говорить про залежність розвитку перцептивних здібностей від індивідуальних особливостей комунікатора. Дослідник зауважує, що залежно від того, що в процесі сприйняття “буде на першому плані – гіпертрофоване “я” чи “ти”, залежить глибина проникнення в іншу особистість і правильність побудови з нею відносин” [3, с. 56].

Такої ж точки зору дотримується Л.Ю. Єршова, яка встановила залежність розуміння від особливостей суб'єкта пізнання, а саме від таких чинників, як спрямованість на співрозмовника, стаж роботи, ступінь задоволеності діяльністю, вік, стать комунікатора, ставлення до ситуації взаємодії [4].

Суб'єктивне ставлення людини до інформації, яку вона отримує, впливає на організацію взаємодії. Унаслідок цього велике значення має адекватність сприйняття.

Властивостями, які забезпечують адекватність сприйняття й розуміння, виступають спостережливість, уважність, увага. Оптимальне поєднання цих властивостей дає можливість сформулювати вміння соціальної перцепції.

Основу перцептивних здібностей становить правильне бачення партнера по взаємодії.

Вибірковому виділенню одних властивостей серед інших, абстрагуванню певних властивостей, відокремленню суттєвого, головного від несуттєвого, другорядного, а внаслідок цього – глибинному розумінню об'єкта сприйняття сприяє спостережливість як здатність до розрізнення властивостей суб'єкта, який сприймається.

На думку О.В. Петровського, спостережливість – “це здатність людини, що виявляється в умінні помічати істотні, характерні, зокрема, малопомітні властивості предметів і явищ” [7, с. 195].

Такої самої точки зору дотримується і Л.В. Занков. Спостережливість, на думку автора, – це “сукупність певних властивостей людини, одна з ліній індивідуальних відмінностей між людьми. Серед властивостей, що входять до складу спостережливості, головними є вміння спостерігати, аналізувати об'єкт спостереження та виявляти його властивості у зв'язку з постійним завданням, а також переносити вміння спостерігати, вироблені на одних об'єктах, на інші, нові об'єкти” [5, с. 151].

Спостережливість відіграє важливу роль у всіх видах діяльності, в яких відбувається вивчення процесу розвитку явища. До такої діяльності належить і комунікативна діяльність.

У спостережливості як властивості індивіда, що виявляється в умінні помічати істотні, зокрема, малопомітні особливості предметів і явищ, яскраво виявляється уважність як якість особистості спостерігача. Уважність в спостереженні характеризується спрямованістю уваги на певний об'єкт сприйняття, інтенсивністю й відносною тривалістю сприйняття. Активна увага, як вказує М.М. Блонський, є передумовою спостережливості [2, с. 211].

У розумінні іншої людини має значення рівень розвитку уяви. Особливість уяви щодо адекватності міжособистісного розуміння полягає в тому, що процес мисленнєвого відтворення почуттів і намірів у цьому випадку відбувається на основі безпосереднього сприйняття людини, її вчинків, експресії, якостей.

Як свідчать дослідження, у процесі розуміння іншої людини під час її безпосереднього сприйняття діяльність уяви виявляється на різних рівнях.

Низький рівень діяльності уяви характеризується пасивністю, а тому особистість не звертає уваги на стан, мотиви діяльності людини, яку сприймає.

Другий рівень характеризується спонтанністю, ситуативністю прояву діяльності уяви. Особливість розуміння партнера по спілкуванню детермінується або сильною вираженістю експресії суб'єкта, що сприймається, або наявністю в суб'єкта спеціальних намірів зрозуміти іншого.

Третій рівень прояву в особистості здатності до мисленнєвого відтворення особливостей переживання іншої людини характеризується тим, що спостереження за станом партнера по взаємодії здійснюється мимовільно, набуває постійного характеру.

**Висновки.** Таким чином, проаналізований нами перцептивний аспект підготовки фахівців економічного профілю до професійно-комунікативної діяльності дав змогу визначити сутність, особливості і структуру перцептивних здібностей. Виявлено, що перцептивні здібності розвиваються в суб'єкта міжособистісної взаємодії в міру накопичення досвіду комунікативної діяльності. Встановлена залежність розвитку перцептивних здібностей від особливостей суб'єкта пізнання, а саме від таких чинників, як професійна спрямованість, стаж роботи, ступінь задоволеності діяльністю, розвиток спостережливості, уважності, ставлення комунікатора до ситуації взаємодії.

### **Література**

1. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для высш. школы / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
2. Блонский П.П. Избранные психологические произведения / П.П. Блонский ; [ред. кор. А.А. Смирнов и др.]. – М. : Просвещение, 1964. – 547 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
4. Ершова Л.Д. Особенности восприятия учителем личности учащихся / Л.Д. Ершова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. – 157 с.
5. Занков Л.В. Сочетание слов учителя и наглядности в учебном процессе вспомогательной школы : сб. ст. / Л.В. Занкова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 207 с.
6. Коломинский Я.Л. Познание человека человеком в свете проблемы межличностных отношений / Я.Л. Коломинский // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 33–35.
7. Краткий психологический словарь / [сост.: О.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
8. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 184 с.
9. Лабунская В.А. Интерпретация невербального поведения в межличностном общении : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05. / В.А. Лабунская. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1989. – 43 с.
10. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
11. Панферов В.Н. Психология общения / В.Н. Панферов // Вопросы философии. – 1972. – № 7. – С. 126–131.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Минпроса РСФСР, 1946. – С. 640–650.
13. Теплов В.М. Проблемы индивидуальных различий / В.М. Теплов. – М. : Изд-во АПН СССР, 1961. – С. 9–19.
14. Харьковская Е.А. Особенности формирования понятия о человеке по акустическим характеристикам : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Е.А. Харьковская. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 1986. – 20 с.

## **ПРАВОСЛАВНИЙ СВИТОГЛЯД ЯК МОЖЛИВА МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

Сьогодні Україна перебуває на важливому етапі свого економічного, політичного та соціального розвитку. Долаючи наслідки кризи, ми починаємо працювати в режимі стабілізації та позитивних змін, узявши курс на розбудову демократичної, економічно розвиненої, соціально орієнтованої держави, яка прагне інтеграції до світового співтовариства.

Ефективність розвитку будь-якої країни характеризується тим, наскільки до її пріоритетів та загальнонаціональних стратегічних інтересів належить освіта, яким чином, в яких напрямках і на яких засадах відбувається процес підготовки кадрів для найважливіших сфер суспільства, як вирішуються першочергові проблеми кадрового потенціалу, якість якого і є запорукою успішного розвитку економіки, високотехнологічних галузей, науки, культури.

У контексті входження України в європейський освітній простір і тими змінами, які охоплюють усі структурно-змістовні компоненти, ці питання стають досить актуальними: не порушивши існуючу, достатньо ефективну, вітчизняну систему підготовки фахівців, відшукати засоби та методи, які б наближали нас до європейської спільноти і, разом із тим, запобігали втраті кращих досягнень національної освіти, духовності та культури. Необхідно зорієнтуватися й визначити ці основні ціннісні засади духовного відродження нації та співвіднесення їх з контекстом світової духовної й соціокультурної ситуації. Актуальність цієї проблеми пов'язана з однією особливістю стану суспільної свідомості сучасної України – масовим зверненням до релігії. Масштабність цього процесу можна розцінювати як відновлення та становлення релігійної сфери. Проте спостерігається наявна криза традиційних релігій, яка пов'язана з перехідним станом суспільства і є наслідком порушення механізмів відтворення традиційних ціннісних систем, що призводить до збільшення кількості нових і нетрадиційних релігійних рухів і течій різної природи.

Враховуючи невизначеність і складність процесів трансформації у соціокультурній сфері, на наш погляд, саме освіта повинна стати тим соціальним інститутом, що буде сприяти розвитку загальнолюдських ідеалів, які формують цілісне становлення світоглядної системи й зумовлюють утвердження гуманістичних переконань, спрямованих на відродження духовності українського суспільства на засадах традиційних релігійних цінностей.

Актуальним проблемам релігійної світоглядної спрямованості підготовки фахівців приділяли увагу у своїх працях такі вітчизняні учні-дослідники, як: М.І. Пірен, О.А. Матюхіна, О.Г. Романовський, І.А. Зязюн, П.Г. Дулин. Треба зазначити, що їх увага зосереджується в основному на викладаннях курсів окремих гуманітарних дисциплін.

*Мета статті* – у зв'язку з наслідками кризових явищ (як духовного, так і економічного характеру) обґрунтувати необхідність підготовки майбутніх інженерів на основі національного традиційного віросповідання.

Кадровий потенціал, молоде покоління сьогодні є головним фактором стійкого розвитку України і, у більшості своїй, рушійною силою докорінних перетворень у суспільстві. Саме вони є тим стратегічним ресурсом, найбільш активною його складовою, осередком принципово нових знань та ідей. Вони мобільні й повні сил для розбудови нового життя, краще налаштовані на впровадження інноваційних технологій та проектів й різноманітних сферах.

Ступінь ефективності успішної участі у вирішенні цих завдань визначається тим, наскільки молодь знає, розділяє та сприймає цілі й завдання державного та суспільного розвитку, пов'язує з ними свої життєві перспективи, має духовно-моральний потенціал, доброту, чесність, справедливість, працелюбність, любов до Батьківщини, а також необхідні фізичні та професійні якості.

Але обов'язково необхідно враховувати, що молодь, як певна соціально-вікова група, має ряд особливостей:

- по-перше, з об'єктивних причин її відрізняє несформованість ціннісних, духовно-моральних орієнтирів, брак життєвого досвіду, що збільшує ймовірність помилкового вибору під час прийняття відповідних рішень;

- по-друге, як і будь-яка соціальна група, молодь має власні цілі, котрі не завжди збігаються із цілями й інтересами усього суспільства;

- по-третє, молодь наслідує досягнутий рівень розвитку суспільства й держави, забезпечує послідовність, формує в собі образ майбутнього та несе в собі функцію соціального відтворення.

Отже, становлення молоді є періодом найбільш інтенсивного розвитку ціннісних установок, тому моральне виховання набуває особливої значущості.

Багато думок сьогодні існує з приводу того, що теперішня соціально-економічна та політична криза, яка загрожувала існуванню держави, не була б настільки жахливою й затяжною, якби не посилювалася кризою духу, кризою виховання, кризою людини. Матеріальне неблагополуччя в умовах наростаючої нерівності призвело до деморалізації суспільства. Понад 70 років войовничого атеїзму зробили багато для бездуховного буття в соціумі, і це найбільше позначилося на людях середнього й молодого віку. Скрізь можна спостерігати хабарництво, корупцію, лицемірство, хаос і в думках, і в настроях людей, агресію, насильство, бажання збагачення за будь-яку ціну.

У цій ситуації дуже важливо визначити, у чому причина “такого” нашого сьогодення, інакше нам не подолати загрози духовного розкладання людства. Праведний Іоанн Кронштадтський вважав, що “...у всякої людини, крім тваринної її природи, є ще духовна, – у тваринної свої вимоги, у духовної – свої” [1].



Залучення молоді до духовних і культурних цінностей традиційних релігійних конфесій здійснюється в освітній практиці всіх цивілізованих держав. Історично так склалося, що духовно-моральним вихованням у системі освіти одвічно і спеціально займалася Православна церква. “Саме православна релігія завжди була своєрідною духовно-моральною опорою суспільства, за допомогою якої зберігалися й передавалися від покоління до покоління моральні норми і принципи, традиції, звичаї й обряди, національні святині” [2]. Саме православна культура є однією з найважливіших областей соціально-гуманітарних знань. Вона завжди була надихаючим і організуючим фактором в освіті й вихованні людини будь-якого віку та статусу. На жаль, сучасна система освіти під впливом криз останніх років майже втратила свою духовну серцевину. Наша історія сповнена багатьма фактами, коли існувало навмисне, штучне насадження під виглядом духовних цінностей того, що ними насправді не було, підміна цінностей антицінностями. Наслідками приниження виховної, гуманістичної місії є покоління молоді, яке позбавлене моральних та громадянських цінностей і можливостей долучатися до глибокого розуміння суспільного й особистого змісту людського буття. Тому, на нашу думку, сьогодні необхідно будувати освітню парадигму на православній духовно-моральній основі й готувати кадри, орієнтовані на професійну діяльність у різних галузях на основі православного світогляду. Саме православна християнська релігія є основною традиційною релігією, належність і перевагу якій віддають більшість мешканців, а домінуючою церквою, за даними Державного департаменту релігій Міністерства юстиції України 2007 р. є Українська православна церква (Московського патріархату).

Необхідно зазначити, що світогляд формується під впливом соціального середовища й навчально-виховного процесу, який здійснюється всіма підрозділами, кафедрами ВНЗ та безпосередньо під час вивчення соціально-гуманітарних предметів. Цьому сприяє робота зі створення комплексних планів розвитку загальнолюдських ідеалів. Такі ідеали формують цілісне становлення світоглядної системи, яка зумовлює затвердження гуманістичних переконань, спрямованих на становлення духовності українського суспільства. Формування високих духовних ідеалів майбутніх інженерів на основі православного світогляду можна забезпечити сукупністю певних педагогічних умов: створення особливого духовного середовища через посередництво викладача гуманітарних дисциплін (тобто особистість викладача, його духовний та науковий світогляд), прийняття власного внутрішнього досвіду як цінного і неповторного (уміння самоаналізу та готовність до самовдосконалення), формування високої самооцінки, спрямованої на стимуляцію фахівця до майбутньої професійної діяльності (мотиваційна готовність до майбутньої інженерної діяльності).

Дуже важливо, щоб завдання підготовки інженерних кадрів, молодого покоління, формування їхнього світогляду вирішувалися в процесі навчання у ВНЗ. Не можна допускати підміни понять духовності й віри, духовної та світської освіти. Адже ще й досі у свідомості як студентів, так і

викладачів ВНЗ існує стереотипне уявлення стосовно того, що в нас світська освіта, яка не має жодного стосунку до духовної освіти. Для багатьох поняття “світська освіта” є синонімом до поняття “нерелігійна освіта”. Але ж світська освіта – це не атеїстична чи не релігійна освіта, а загальносоціальна громадянська освіта, яка здійснюється відповідно до соціального замовлення, що склалося в суспільстві згідно з державними освітніми стандартами. Саме так розглядає поняття “світська освіта” директор Інституту державно-конфесіональних відношень і права, доктор юридичних наук, професор І.В. Понкін.

Необхідно зазначити ще одну специфічну особливість формування релігійного світогляду: прихильники кожної з існуючих релігійних систем вважають свою віру істинною, і ця позиція визначає їх діяльність у культурній і соціальній сферах, підтримку, або негативне сприйняття процесів, що відбуваються. Прищеплювання майбутнім інженерам поважного ставлення до православних віросповідних традицій повинно також стати частиною виховної парадигми у вищому навчальному закладі, чому якраз і сприяє гнучкість Болонської системи.

Роль православного світогляду в суспільстві оцінюється по-різному: є думки, що він гальмує прогрес, є певною культурною специфікою, етнографічним супроводом тощо. Замість того, щоб бути основою життєдіяльності людини, православний світогляд стає певним варіантом етики. У цих умовах необхідно, щоб елементи теологічної освіти були тими коштовними вкрапленнями в лекційні курси з гуманітарних дисциплін, які б дозволяли нам готувати культурно (а значить, і духовно) грамотних фахівців. Адже сьогодні вже недостатньо готувати “технарів”, сьогодні конкурентоспроможними на ринку праці можуть бути лише всебічно підготовлені інженери. Знання, безумовно, є хоч і однією, але дуже важливою складовою впливу на світогляд. Необхідні також і власний досвід, активна громадянська позиція, наявність бажання пошуку істини. Отже, щоб готувати майбутні кадри на глибоких духовно-моральних основах важливо:

– викладати дисципліни у формі лекційних курсів, що відображають православний світогляд;

– передбачати універсальність підходів до найрізноманітніших явищ; розвивати свободу мислення, наукову творчість, звичку захищати власні погляди та принципи; сприяти дискусії;

– створити умови для проявів активної громадянської позиції, участі в соціальному служінні.

**Висновки.** Таким чином, на наш погляд, на основі православного світогляду ьнеобхідно готувати майбутні кадри, які будуть ставитися до своєї професійної діяльності не тільки як до способу збагачення, а й, перш за все, як до високого суспільного призначення, які будуть розуміти своє високе людське призначення у творчому розкритті талантів і служінні своїй державі та близьким.

## Література

1. Кронштадский Св.И. Моя жизнь во Христе / Св.И. Кронштадский. – К. : Оранта, 2006. – 800 с.
2. Пірен М. Утвердження духовних цінностей громадянського суспільства і релігійна соціалізація особистості / М. Пірен // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 31–41.
3. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.
4. Кураев А. Неамериканский Миссионер / А. Кураев. – С. : Изд-во Саратовской епархии, 2005. – 464 с.
5. Официальный сайт Отдела религиозного образования и катехизации Русской Православной Церкви [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.rel.org.ru](http://www.rel.org.ru).
6. Православное информационное агентство Русская линия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: : <http://rusk.ru/st.php?idar=112334>.

## АНОТАЦІЇ

### **Алфімов Д.В. Роль міжшкільного простору у вихованні лідерських якостей школярів**

У статті розкрито основи вивчення міжшкільного простору у вихованні лідерських якостей школярів на прикладі Донецького бізнес-ліцею.

Ключові слова: міжшкільний простір, виховання лідерських якостей школярів.

### **Анісімова А.О. До проблеми дидактичного зіставлення контактуючих мов у процесі навчання другої іноземної мови**

У статті розглянуто проблему використання міжмовних зіставлень на заняттях з другої іноземної мови. Автор підкреслює, що порівняння граматичних систем мов, що контактують, на заняттях з другої іноземної мови дає можливість уникнути деяких труднощів, спричинених інтерференцією, через свідоме їх порівняння.

Ключові слова: друга іноземна мова, інтерференція, міжмовні зіставлення, перша іноземна мова, трансфер.

### **Бабакіна О.О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах євроінтеграції**

У статті висвітлено одну з найактуальніших проблем вищої освіти України – підготовки фахівців з підвищеним рівнем креативності, тобто здатності до творчості. На прикладі освітньої діяльності факультету початкової освіти Харківського гуманітарно-педагогічного інституту показано, як здійснюється робота з формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах євроінтеграції.

Ключові слова: кредитно-модульна система організації навчального процесу, факультет початкової освіти, професійна компетентність, майбутні фахівці.

### **Байкова І.С. До питання про сутність професійної компетентності музичного керівника дошкільного закладу**

У статті розглянуто основні складники поняття “професійна компетентність”. Обґрунтовано цю категорію з точки зору психології, соціології, педагогіки та музичної педагогіки як її складової.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, художньо-естетична діяльність, мистецтво, педагогічна діяльність, музичний керівник.

### **Белозьорова Н.О. Місце спецкурсу “Розвиток початкової освіти в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)” у підготовці сучасного вихователя початкової ланки освіти**

У статті розкрито місце спецкурсу “Розвиток початкової освіти в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)” у підготовці студентів спеціальності 6.010102 – початкова освіта. Обґрунтовано цільову спрямованість і зміст спецкурсу, наведено приклади індивідуальних та творчих завдань для студентів.

Ключові слова: спецкурс, студенти, початкова освіта, Східноукраїнський регіон.

### **Берека В.Є. Модульний принцип організації позааудиторної навчальної діяльності студентів**

Розглянуто проблему модульного принципу організації позааудиторної навчальної діяльності студентів з точки зору забезпечення покращення ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі. Обґрунтовано доцільність застосування модульного принципу в процесі самостійної навчальної діяльності.

Ключові слова: модуль, навчальна діяльність, позааудиторна навчальна діяльність, принцип.

### **Білик В.М. В. Сухомлинський про формування морально-естетичної культури вчителя**

У статті розкрито погляди видатного педагога В. Сухомлинського на проблему формування морально-естетичної культури вчителя як складової педагогічної майстерності, визначено основні компоненти та напрями морально-естетичної освіти вчителів.

Ключові слова: морально-естетична культура, морально-естетична вихованість, культура емоцій.

### **Бутенко Г.П., Молчанова О.А. Використання казки в контексті формування компетенцій особистості**

Стаття присвячена теоретичному й практичному аспектам використання казки в контексті формування компетенцій особистості, враховуючи сучасні дослідження казкотерапії в психології та педагогіці. Наведено форми роботи з казкою, що слугує інструментарієм у навчанні візуалів, аудіалів, кінестетиків серед учнівської та студентської молоді.

Ключові слова: казкотерапія, компетенція, креативність, особистість, принцип інтеркультурності.

### **Віндюк А.В. Концепція компетентісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти**

Статтю присвячено висвітленню основних положень концепції компетентісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-курортної справи, визначено її зміст. Проаналізовано професійні компетенції та знання, якими повинен володіти майбутній фахівець.

Ключові слова: готельно-курортна справа, концепція, фахівець, молодший спеціаліст, бакалавр, магістр.

### **Ворожбіт В.В. Сутність духовно-морального виховання школярів**

У статті проаналізовано зміст складної лексичної конструкції духовно-морального виховання школярів у державних загальноосвітніх школах, узгодження лексем “духовне”, “духовність”, “моральне”, “моральність”. Розкрито структуру предмета й функцій духовно-морального виховання школярів за такими підходами: матеріалістичний, ідеалістичний, симбіотичний.

Ключові слова: духовність, моральність, виховання, школа, освіта.

### **Вороніна Ю.А. Аналіз категоріального поля проблеми подолання егоїзму у школярів**

У процесі ознайомлення з літературою, де розглянуто такі категорії, як “еґоїзм”, “себелюбство”, “самолюбство” й “любов до себе”, у низці джерел виявлено різні підходи до їх тлумачення, що призводить до різного читання або підміни понять. У статті проаналізовано спільне та відмінне в цих категоріях, викладено авторську позицію щодо їх суті.

Ключові слова: еґоїзм, себелюбство, самолюбство, любов до себе, підлітки, аналіз.

### **Гаркуша І.В. До питання про комунікативні вміння майбутніх фахівців з реклами у процесі риторичної підготовки**

У статті розкрито власне бачення сукупності комунікативних (риторичних) умінь, необхідних майбутнім рекламистам для здійснення фахової комунікації, на формування яких має бути спрямована риторична підготовка студентів ВНЗ.

Ключові слова: комунікативні вміння, риторична підготовка, фахівець з реклами.

### **Гертер Н.Л. Обґрунтування вибору педагогічної підтримки як засобу творчого саморозвитку особистості**

Статтю присвячено актуальній проблемі саморозвитку особистості, зокрема її творчого саморозвитку. Автор прагне віднайти найбільш адекватні засоби забезпечення творчого саморозвитку особистості у вищому навчальному закладі та пропонує залучити в цій якості ресурси педагогічної підтримки.

Ключові слова: педагогічна підтримка, самореалізація, саморозвиток.

### **Глазкова І.Я. Сутність психологічних бар'єрів**

У статті автор диференціює поняття “перешкода”, “утруднення”, “конфлікт”, що в науковій літературі часто вживаються як тотожні до поняття “бар'єр”. Поняття “психологічний бар'єр” розглядається в різних площинах: і як психічний стан, що блокує активність людини; і в руслі впливу минулого інтелектуального досвіду на прояв нового; а також як внутрішній фактор, зумовлений психологічними особливостями людини. Розкриваючи суть психологічного бар'єра, автор розглядає його структурно-функціональні особливості.

Ключові слова: бар'єр, структурно-функціональні особливості, перешкода, утруднення, конфлікт.

### **Григорова Л.С. Особливості організації соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми в Україні у 1900–1917 рр.**

Статтю присвячено проблемам організації роботи соціального педагога з обдарованими дітьми в Україні у 1900–1917 рр. Розкрито мету, зміст та принципи організації соціально-педагогічної діяльності з означеною категорією дітей.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, обдарована дитина, здібності, соціальний педагог, зміст, форми, методи, принципи.

### **Гришко Ю.А. Аксіологічний підхід до визначення категорії цінностей**

У статті висвітлено аксіологічний підхід до визначення категорії цінностей. Розглянуто педагогічну аксіологію – науку про цінності освіти, в якій представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, що регулюють взаємодію в освітній галузі з погляду цінностей і формують ціннісний компонент у структурі особистості.

Ключові слова: аксіологія, цінність.

### **Грубіч Д.Ю. Інновація як психолого-педагогічна проблема**

У статті розкрито поняття “інновація”, “нововведення”, “педагогічне нововведення”; виявлено особливості інновацій, які безпосередньо впливають на результати навчально-виховної та управлінської діяльності студентів; розкрито зміст інноваційної діяльності й причини, що перешкоджають нововведенню в освіті; дано авторське визначення поняттям “інновація”, “нововведення” в освітній діяльності.

Ключові слова: інновація, нововведення, педагогічне нововведення.

### **Гусельникова С.В. Готовність викладачів ВНЗ до використання проектного методу в процесі викладання іноземних мов на немовних спеціальностях**

У статті проаналізовано сутність проектного методу, поняття проекту та навчального проекту, визначено підходи до використання проектного методу у викладанні іноземної мови. У ході дослідження було проаналізовано готовність викладачів вищих навчальних закладів до використання проектного методу в процесі викладання іноземних мов на немовних спеціальностях і представлено умови його успішної реалізації

Ключові слова: проектний метод (метод проекту), проект, навчальний проект, етапи проекту.

### **Данилевич О.К. Управлінська підтримка зростання професійної компетентності педагогів закладу освіти**

У статті розглянуто сутність управлінської підтримки зростання професійної компетентності педагога, її зміст, складові та особливості управління нею.

Ключові слова: професійна компетентність, зростання, управлінська підтримка, професійні потреби педагогів, самостійність педагога, самомотивація, самоосвіта, самооцінка.

### **Дмитренко Л.В. Розвиток соціально-педагогічного партнерства школи та сім'ї у вихованні дітей**

У статті розглянуто сутність і мету соціально-педагогічного партнерства школи та сім'ї в досягненні мети виховання, умови й шляхи його розвитку.

Ключові слова: сім'я, виховний потенціал, школа, соціально-педагогічне партнерство, розвиток, соціалізація, педагогічна культура, гармонізація відносин, конфлікт.

### **Добродуб Є.З. Оцінка учнями 9–11-х класів особистісних якостей учителя фізичної культури**

У статті подано аналіз особистісних якостей учителів фізичної культури, які необхідні, на думку учнів, для професійної діяльності, і якості,

якими вчителі володіють. Зроблено порівняння особистісних якостей учителів фізичної культури, що виявляються, з тими, які, на думку учнів, мають бути в учителя фізичної культури. Проаналізовано бажання займатися фізичною культурою учнів старшого шкільного віку на уроках фізичної культури та додатково відвідувати спортивні секції в центрах оздоровчого фітнесу. Виявлено пріоритетність в особистісних якостях учителів фізичної культури методом анкетування школярів 9–11-х класів.

Ключові слова: професіоналізм, діяльність, учитель, особистісні якості, фізична культура.

### **Єрмак Ю.І. Професійне самопізнання майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки**

У статті розкрито суть професійного самопізнання майбутнього вчителя. Обґрунтовано необхідність використання прийомів професійного самопізнання, що підвищують якість фахової підготовки студентів.

Ключові слова: самопізнання, майбутній учитель, професійна підготовка, самовиховання.

### **Єсіна Н.О. Вплив факторів та методів на процес формування творчих умінь майбутніх учителів**

У статті розкрито фактори, які впливають на процес формування творчих умінь; виявлено види методів, які забезпечують ефективніше формування творчих умінь майбутніх учителів; описано вимоги до використання методів формування творчих умінь у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: фактори, методи, вимоги до використання методів формування творчих умінь.

### **Жидких Т.М. Деякі аспекти становлення навчальних комплексів у контексті концепції неперервної освіти**

Одним зі стратегічних напрямів реформування вітчизняної системи вищої освіти є структурна перебудова освітнього простору, глибока як формальна, так і змістовна інтеграція різних типів вищих навчальних закладів. При цьому питання, пов'язані з диференціацією й інтеграцією вищих навчальних закладів за рівнями освіти належать до пріоритетних, і їх вирішення здійснюється через створення навчальних комплексів як сучасних форм інтеграції навчальних закладів.

Ключові слова: неперервна освіта, ступенева освіта, освітньо-кваліфікаційний рівень, навчальний комплекс.

### **Залізник А.М. Значення використання усної народної творчості в процесі художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку**

У статті предметом розгляду є усна народна творчість та її вплив на розвиток художньо-мовленнєвої діяльності дошкільника. Здійснено аналіз педагогічних джерел, що містять відомості щодо художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Розкрито сутність поняття “художньо-мовленнєва діяльність”. Окреслено певні особливості, що притаманні тільки усній народній творчості. Виокремлено прозовий, поетичний та ігровий фольклор. Подано теоретичний аналіз педагогічних праць видатних педагогів.



Ключові слова: усна народна творчість, фольклор, діти дошкільного віку, мова.

**Зєня Л.Я. Технології професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі**

У статті розглянуто особливості організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у період їх професійно-методичної підготовки до навчання іноземних мов у старшій профільній школі. Визначено систему технологій, яка має забезпечити формування необхідних компетенцій учителя іноземної мови старшої профільної школи.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, професійна підготовка, старша профільна школа, технології.

**Зінченко В.О. Моделі управління якістю вищої освіти**

У статті розкрито підходи науковців до визначення поняття “управління якістю вищої освіти”. Розглянуто базові моделі управління якістю організації, які використовуються вищими навчальними закладами на сучасному етапі. Наведено приклади створення систем управління якістю вищої освіти на рівні держави, навчальних закладів та науковцями. Визначено необхідність розробки єдиних підходів до створення власних систем управління якістю у ВНЗ.

Ключові слова: управління якістю, управління якістю вищої освіти, модель управління якістю вищої освіти.

**Ігнатєва А.І. Вивчення спадщини Я.П. Ряппо у вищих педагогічних навчальних закладах**

Статтю присвячено аналізу творчо-педагогічної спадщини відомого педагогічного діяча Я.П. Ряппо. Розкрито можливості активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів на прикладі проведення спецсемінару на тему “Видатні просвітяни України”.

Ключові слова: Я.П. Ряппо, спецсеминар, спадщина педагога, дослідна діяльність студента.

**Ігнатюк О.А. Потенціал дисциплін соціально-гуманітарного циклу у випереджальній фаховій підготовці студентів в умовах технічного університету**

Статтю присвячено визначенню впливу соціально-гуманітарної складової у випереджальній фаховій підготовці, яка спрямована на формування професійних компетенцій майбутніх інженерів та їх готовності до особистісно-професійного розвитку. Встановлено, що збалансована присутність інтегрованих психолого-педагогічних і управлінських дисциплін та оптимізація методів їхнього застосування в системі фахової підготовки в технічному університеті є основою формування високоякісних, конкурентоспроможних, компетентних фахівців і відповідальних членів суспільства.

Ключові слова: випереджальна фахова підготовка, інтегровані навчальні дисципліни, конкурентоспроможний фахівець, майбутній інженер, професійні компетенції, студент, технічний університет.

**Іноземцева С.В. Специфіка роботи соціальних педагогів з підлітками з особливими потребами в спеціальних навчальних закладах України у 90-х рр. ХХ ст.**

Статтю присвячено історико-педагогічному аналізу проблем організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в спеціальних навчальних закладах України в 90-х рр. ХХ ст. Визначено категорії дітей з особливими потребами, типи навчальних закладів, зміст, напрями, основні форми та методи соціально-педагогічної діяльності на зазначеному етапі розвитку української держави.

Ключові слова: підлітки з особливими потребами, спеціальні навчальні заклади, зміст, напрями, форми та методи соціально-педагогічної роботи.

**Квас О., Кемінь В. Дитинство крізь призму європейських дослідницьких студій на зламі ХХ та ХХІ ст.**

Міждисциплінарний підхід при дослідженні такого явища, як дитинство, стосується інтегрованої методології вивчення проблем, пов'язаних із життям дітей та їх захистом, що, у свою чергу, формує сучасне трактування поняття “дитина”. Дослідження проблем дитинства в сучасних суспільних науках досить часто розглядається як напрям, який значною мірою полягає в традиційному теоретизуванні та визнанні великої кількості способів суспільного конструювання й реконструювання дитинства, залежно від часу й місця, віку та статті, етнічних і релігійних відмінностей тощо. Можна сміливо говорити про те, що проблема дитинства в більшості країн світу стала справою державної політики.

Ключові слова: дитина, дитинство, історія дитинства.

**Колбіна Т.В. Специфіка формування міжкультурної комунікації студентів ВНЗ економічного профілю**

У статті розглянуто специфіку формування міжкультурної комунікації студентів економічного профілю. Доведено, що компоненти відповідної педагогічної системи (цілі, принципи, зміст, методи й форми навчання) мають моделювати тип професійної діяльності та систему соціальних відносин у процесі її реалізації.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, професійна діяльність, педагогічна система, культура соціальних відносин.

**Комогорова М.І. Змістова характеристика гуманітарних знань**

У статті розкрито сутність поняття “гуманітарні знання” та розглянуто змістову характеристику знань з предметів гуманітарного циклу.

Ключові слова: навчальна програма, гуманітарні предмети, знання, гуманітарні знання, державний компонент змісту освіти.

**Кондратова Л.Г. Застосування проектної технології в процесі підготовки вчителів до викладання курсу “Художня культура” в системі післядипломної педагогічної освіти як засіб розвитку особистості педагога**

У статті розглянуто питання застосування педагогічних технологій у процесі підготовки вчителів до викладання художньої культури, переваги

впровадження в навчальний процес проектної технології, яка дає змогу розвивати особистість сучасного педагога.

Ключові слова: підготовка вчителя, проектна технологія, післядипломна педагогічна освіта, художня культура.

### **Коробчук Л.І. Екологічне виховання як складова формування екологічної культури в професійній підготовці студентів машинобудівного профілю**

У статті розкрито значення екологічного виховання як складової формування екологічної культури в професійній підготовці майбутніх фахівців машинобудівного профілю з використанням екологічних знань та еколого-психологічної компетентності. Подано до розгляду компоненти педагогічної моделі виховання екологічної культури. Для якісного розвитку екологічної культури студентів запропоновано методику викладання спецкурсу “Основи екологічної культури” у вищому технічному навчальному закладі, зокрема для спеціалістів машинобудівного профілю.

Ключові слова: екологічна культура, екологічне виховання, екологічна свідомість, екологічне мислення, екологічна етика, екологічна освіта, професійна підготовка, майбутній фахівець, машинобудівний профіль.

### **Крамаренко Т.В. Про ефективність електронної пошти під час вивчення іноземної мови студентами різних спеціальностей**

У статті розглянуто проблему використання електронної пошти студентами різних спеціальностей на прикладі зарубіжних дослідників з метою підвищення рівня володіння іноземною мовою, а також наведено приклади ефективного застосування завдань з використання електронної пошти.

Ключові слова: електронна пошта, інформаційно-комунікаційні технології, спілкування, метод “кейсів”, комунікативний контекст, технологія “читацький гурток”.

### **Лесь Т.Г. Соціальне дослідження проблем вищої школи щодо впровадження інноваційних технологій методом анкетування**

У статті викладено результати дослідження, що стосуються впровадження інноваційних технологій у вищій школі, методом анкетування.

Ключові слова: інноваційна технологія, вища школа, метод анкетування, методи та засоби навчання, технології викладання.

### **Малецька І.В. Педагогічна креативність учителя літератури в сучасних умовах**

У статті обґрунтовано ефективність застосування педагогом-словесником під час викладання власних творів. Наведено етапи й передумови творчого процесу. Докладно проаналізовано якості вчителя літератури, необхідні для успішної художньо-творчої діяльності.

Ключові слова: художньо-творче мислення педагога, педагогічна креативність, ознаки творчого вчителя літератури, власні твори педагога, форми художньої творчості, умови творчого процесу.

**Матузова І.Г. Організація спілкування старшокласників Донецької області зі світом природи в позашкільній діяльності**

У статті висвітлено стан організації спілкування старшокласників Донецького регіону зі світом природи в позашкільній екологічній діяльності, визначено роль позаурочних і позашкільних форм роботи у формуванні та розвитку екологічної вихованості особистості старшокласника.

Ключові слова: позашкільна діяльність, світ природи, спілкування.

**Меркулова Н.В. Управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі**

У статті розглянуто ефективність управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі.

Ключові слова: інноваційна діяльність, інноваційні методи, менеджер освіти, управління.

**Михайличенко В.Є., Канівець М.В. Самосвідомість як основа розвитку особистості студента**

У статті показано роль самосвідомості як основи розвитку особистості студента. Виділено й розкрито зміст взаємопов'язаних компонентів самосвідомості, а саме: самопізнання, самооцінки, самоконтролю та самовдосконалення. Кінцевим продуктом розвитку самосвідомості є усвідомлення студентом своєї Я-концепції.

Ключові слова: самосвідомість, особистість, студент.

**Нікулочкіна О.В. До проблеми навчання письма дітей молодшого шкільного віку**

У статті розкрито співвідношення й розмежовано тлумачення понять, пов'язаних з підготовкою руки дитини до письма та навчання письма дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: письмо, технічні й графічні навички письма, писання, писемність, письменність, писемне мовлення, писемна мова, графіка, графема, каліграфія.

**Овчарова О.М. Завдання морального виховання учнівської молоді в другій половині ХХ століття**

Статтю присвячено розкриттю завдань морального виховання радянської школи у другій половині ХХ ст. Проаналізовано основні завдання морального виховання молоді в радянській школі, розкрито деякі відмінності порівняно із сучасною молоддю.

Ключові слова: моральне виховання молоді, комуністичне виховання, завдання морального виховання.

**Околович О.С. Економічна компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу як фактор ефективного управління**

У статті розглянуто зовнішні та внутрішні фактори стимулювання змін в освіті, які актуалізують необхідність підготовки керівників навчальних закладів до економічної діяльності в нових умовах; розкрито сутність економічної компетентності, а також деякі засоби її формування.

Ключові слова: нормативно-правова база, законодавчі документи, фінансова політика, різноканальне фінансування, економічна компетентність.

**Олійник В.В. Наукові підходи до впровадження педагогічного менеджменту в підготовці керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти**

У статті висвітлено досвід роботи Університету менеджменту освіти щодо розробки наукових засад (закономірності, принципи) педагогічного менеджменту в підготовці керівників навчальних закладів через упровадження в навчальний процес нових інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: педагогічний менеджмент, післядипломна педагогічна освіта, керівник вищого навчального закладу.

**Орлова О. Особливості формування розумової самостійності майбутніх учителів у 60–70 рр. ХХ ст.**

У статті охарактеризовано особливості формування розумової самостійності майбутніх учителів у 60–70 рр. ХХ ст., представлено види й форми самостійної роботи, які використовувалися в процесі навчання в досліджуваний період.

Ключові слова: формування розумової самостійності майбутніх учителів, викладач, форми організації навчання, самостійна робота студентів.

**Паламарчук О.Ф. Проблеми розвитку туризму та зміст туристичної освіти на заморських територіях Франції**

У статті розкрито проблеми розвитку туризму та зміст туристичної освіти на заморських територіях Франції. Досліджено систему освіти та особливості підготовки фахівців у сфері туризму на заморських територіях Франції.

Ключові слова: туризм, заморські території Франції, система освіти Франції.

**Порох Д.О. Щодо діагностики адаптованості іноземних студентів до навчання у вищих медичних закладах України**

У статті обґрунтовано сутність поняття “адаптація іноземних студентів до навчання у медичних вищих закладах України” та його критерії; розкрито діагностичний інструментарій виявлення рівнів адаптованості іноземних студентів до навчання у вищих медичних закладах України.

Ключові слова: адаптація, адаптація іноземних студентів до навчання у медичних вищих закладах України, діагностика рівнів адаптації.

**Проскурня О.І. Педагогічний досвід братських шкіл**

У статті проаналізовано педагогічний досвід братських шкіл в Україні, визначено провідні педагогічні ідеї, що використовувались в організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: педагогічний досвід, братські школи, педагогічні ідеї.

**Сокирко О.С. Оцінка сформованості плавальних умінь глухих дітей дошкільного віку**

Педагогічними умовами в процесі навчання плавання були загальні й спеціальні методи навчання, а також прийоми, форми, принципи виховної спрямованості навчання, науковості процесу навчання, систематичності та

послідовності навчання, доступності знань, активності й свідомості в навчанні, наочності корекційної спрямованості навчання, індивідуального та диференційованого підходів до учнів. На заняттях з плавання з глухими дітьми 5–6 років застосовувалася експериментальна методика оцінювання сформованості плавальних умінь, яка сприяла оптимізації процесу навчання плавання.

Ключові слова: плавання, навчання, глухі дошкільники, водне середовище, плавальні навички.

### **Степанюк К.І. Інструментальна модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності**

У статті розглянуто модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності. Проаналізовано поняття “модель” та “моделювання”. Охарактеризовано структуру, функціональні складові моделі й процес формування означених умінь.

Ключові слова: модель, моделювання, дослідницькі вміння.

### **Таран І.В. Сутність та зміст поняття “гнучкість” в освіті**

У статті проаналізовано сутність поняття “гнучкість”. Розкрито основні компоненти гнучкості мислення.

Ключові слова: гнучкість мислення, освіта.

### **Тарасенко Т.В. Місце загальнокультурного компонента в освітньому просторі**

Статтю присвячено впливу загальнокультурного компонента на формування професійної культури вчителя іноземної мови. Розглянуто різні аспекти поняття “культура”. Визначено умови ефективного формування загальної культури фахівця.

Ключові слова: загальна культура, професійна культура вчителя іноземної мови, освітній процес, сфери особистості.

### **Ткаченко О.Б. Структура діяльності викладача вищої школи**

У статті систематизовано основні підходи до поняття “педагогічна діяльність”, подано класифікацію компонентів структури педагогічної діяльності, визначено її форми, упорядковано класифікацію видів педагогічної діяльності викладача вищої школи.

Ключові слова: педагогічна діяльність, структура педагогічної діяльності, види та форми педагогічної діяльності.

### **Токарєва А.В. Актуальні проблеми використання онлайн-технологій у практиці викладання іноземних мов**

У статті наведено загальні характеристики найбільш популярних моделей онлайн-міжкультурного обміну. Визначено поняття “комп’ютерно опосередкована комунікація” та “онлайн-міжкультурний обмін”. Окреслено чинники, які сприяють ефективному міжкультурному онлайн-взаємодіюванню.

Ключові слова: викладання іноземних мов, міжкультурна комунікація, комп’ютерно опосередкована комунікація, онлайн-міжкультурний обмін.

### **Трофімук К.В. Комунікативна складова професійної компетентності майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи**

У статті розкрито сутність комунікативної складової професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи та проаналізовано її структурні компоненти.

Ключові слова: професійна компетентність, комунікативна компетентність, фахівці готельно-ресторанної справи, структурні компоненти.

### **Фарінець О.О. Аналіз моделей соціального інтелекту в психологічній науці**

Статтю присвячено моделям соціального інтелекту в психологічній науці. Розглянуто сутність та емпіричну корисність цих моделей. На основі проведеного аналізу запропоновано власну загальну модель соціального інтелекту.

Ключові слова: теоретична модель, соціальний інтелект, психологічна наука.

### **Фоголь А.М. Новації в процесі навчання іноземних мов**

Однією з найбільш гострих проблем є на сьогодні використання в навчально-виховному процесі технічних засобів навчання. Звернення до них у галузі вивчення іноземних мов дає, як відомо, у цілому позитивні результати, що зумовлює актуальність питання щодо модернізації в цьому ракурсі вітчизняної системи викладання іноземних мов.

Ключові слова: дистанційна освіта, відеофоноправи, тренувально-комунікативні вправи, лінгафонні пристрої, світлотехнічні засоби, відеоманітофони, телевізори, графопроектори (кодоскоп), мультимедійні проектори, комп'ютери, звукотехнічні засоби.

### **Хомяк Л.В. Культура професійної діяльності менеджера**

У статті виявлено та теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування професійної культури майбутнього менеджера.

Ключові слова: менеджер, професійна культура менеджера, професійна компетентність.

### **Черемісова І. Формування здорового способу життя студентів засобами фізичного виховання**

У статті розглянуто основні напрями існуючої системи як виховання в студентів здорового способу життя, так і всього навчально-виховного процесу з фізичного виховання у вищих навчальних закладах, виявлено її недоліки, визначено шляхи їх подолання.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, фізичне виховання, здоров'я.

### **Черепехіна О.А. Авторське бачення педагогічного процесу, спрямованого на формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ**

У статті проаналізовано актуальні питання професійної підготовки психологів у ВНЗ в контексті формування в них професіоналізму. Розкрито авторське бачення педагогічного процесу, спрямованого на формування професіоналізму в майбутніх психологів.

Ключові слова: формування професіоналізму, професійна підготовка психологів у ВНЗ, професіоналізм психолога, психолог.

### **Черкашин А.І. Психолого-педагогічна характеристика професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ**

У статті проаналізовано наукові дослідження та психолого-педагогічні особливості професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ. Визначено структурні компоненти професійної успішності працівників органів внутрішніх справ, які об'єднують їх психолого-педагогічні якості та вміння. Перспективним напрямом подальшого дослідження визначено пошук та розробку шляхів, форм і методів виховання психолого-педагогічних якостей та умінь у працівників органів внутрішніх справ у вищих навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ України.

Ключові слова: психолого-педагогічні якості, працівники органів внутрішніх справ, професійна діяльність, Міністерство внутрішніх справ.

### **Черкашина О.О. Методична служба навчального закладу як актуальна педагогічна проблема**

У статті на основі аналізу педагогічної, методичної літератури розкрито сутність, завдання, зміст і напрями роботи методичної служби навчальних закладів.

Ключові слова: методична служба, методична робота, методична рада, завдання, зміст, функції, діяльність.

### **Чорна С.С. Система цінностей викладача вищої школи як показник його педагогічної культури**

У статті проаналізовано наявні підходи до визначення поняття “цінності” та розглянуто основні класифікації педагогічних цінностей викладача вищої школи.

Ключові слова: педагогічні цінності, викладач вищої школи, цінності освіти.

### **Чорна Т.В. Удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання з урахуванням індивідуальних особливостей**

Пошук шляхів покращення підготовки висококваліфікованих кадрів завжди викликає значний інтерес учених. Особливе місце в наукових дослідженнях відводиться питанням, присвяченим підготовці фахівців у педагогічній галузі, оскільки головним завданням діяльності педагогів є передача знань молодому поколінню, формування в них життєво важливих умінь та навичок. У кінцевому підсумку від успішності педагогічної діяльності залежить освітній потенціал держави, її майбутнє.

Ключові слова: спрямованість особистості, професійна підготовка, фізична культура, фізичне виховання.

### **Шаров С.В. Розвиток готовності студентів до самостійної навчальної діяльності як необхідна умова її здійснення**

У статті розглянуто суть готовності студентів до самостійної навчальної діяльності, визначено її структуру та деякі шляхи її розвитку. Встановлено, що готовність до самостійної навчальної діяльності студентів визначається як інтеграційне утворення, яке складається з мотиваційного, операційного та оцінного компонентів, між якими існує функціональна за-



лежність. Розвиток готовності передбачає підвищення навчальної мотивації, формування адекватної самооцінки, розвиток відповідних умінь.

Ключові слова: самостійна робота, готовність, структура, студенти.

### **Шепеленко Т.Л. Перцептивний аспект підготовки фахівців економічного профілю до професійно-комунікативної діяльності**

У статті розглянуто проблему комунікативної діяльності та її специфічні риси, розкрито сутність і зміст соціальної перцепції як здібності, що забезпечує створення адекватного образу партнера по взаємодії на основі сприйняття, розуміння та інтерпретації його зовнішніх проявів.

Ключові слова: комунікація, взаємодія, комунікативна діяльність, здібності, соціальна перцепція.

### **Шломенко О.Б. До питання формування професійно-комунікативної компетентності в студентів вищих навчальних закладів**

У статті розкрито суть понять “компетентність”, “комунікація”, “професійно-комунікативна компетентність”. Охарактеризовано шляхи формування цієї компетентності в студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: компетентність, комунікація, професійно-комунікативна компетентність, майбутні фахівці.

### **Штефан Л.В. Рефлексивна діяльність інженера-педагога в умовах втілення педагогічних інновацій**

У статті проведено аналіз підходів до формування рефлексивної діяльності майбутнього інженера-педагога. Введено поняття “інноваційна рефлексія”. Визначено функції інноваційної рефлексії та механізм її реалізації.

Ключові слова: діяльність, інноваційна рефлексія, інновація, інженер-педагог, модель, рефлексія, учень, функція.

### **Щоголева І.А. Проблема формування свідомої дисципліни в спадщині Я. Коменського**

У статті висвітлено погляди Я. Коменського на суть, значення, способи формування свідомої дисципліни в школярів. Охарактеризовано роль учителя й керівника школи в реалізації завдань морального виховання підростаючого покоління

Ключові слова: формування, свідомі дисципліна, способи.

### **Яценко О.М. Православний світогляд як можлива методологічна основа сучасної системи підготовки майбутніх інженерів**

Система освіти – найважливіший державно-суспільний інститут, який формує єдиний культурний, освітній та духовний простір соціуму, готує кадри для всіх найважливіших сфер суспільства. У зв'язку з наслідками кризових явищ автором розглянуто необхідність підготовки кадрів на основі національного традиційного віросповідання.

Ключові слова: православний світогляд, підготовка інженерів, система освіти, духовний простір, підготовка кадрів, національне традиційне віросповідання.

## АННОТАЦИИ

### **Алфимов Д.В. Роль межшкольного пространства в воспитании лидерских качеств школьников**

В статье представлено изучение межшкольного пространства в воспитании лидерских качеств школьников на примере Донецкого бизнес-лицея.

Ключевые слова: межшкольное пространство, воспитание лидерских качеств школьников.

### **Анисимова А.О. К проблеме дидактического сопоставления контактирующих языков в процессе обучения второму иностранному языку**

В статье рассматривается проблема использования межязыковых сравнений на занятиях по второму иностранному языку. Автор статьи подчеркивает, что сравнение грамматических систем контактирующих языков на занятиях по второму иностранному языку позволяет избежать некоторых трудностей, обусловленных интерференцией, посредством сознательного их сопоставления.

Ключевые слова: второй иностранный язык, интерференция, межязыковые сопоставления, первый иностранный язык, трансфер.

### **Бабакина О.О. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в условиях евроинтеграции**

В статье освещается одна из самых актуальных проблем высшего образования Украины – подготовка специалистов с повышенным уровнем творчества, то есть способных нестандартно мыслить. На примере образовательной деятельности факультета начального образования Харьковского гуманитарно-педагогического института показывается, как осуществляется работа по формированию профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в условиях евроинтеграции.

Ключевые слова: кредитно-модульная система организации учебного процесса, факультет начального образования, профессиональная компетентность, будущие специалисты.

### **Белозёрова Н.О. Место спецкурса “Развитие начального образования в Украине (вторая половина XIX – начало XX в.)” в подготовке современного воспитателя начального звена образования**

В статье представлено место спецкурса “Развитие начального образования в Украине (вторая половина XIX – начало XX века)” в подготовке студентов специальности 6.010102 – начальное образование. Обосновано целевую направленность и содержание спецкурса, приведены примеры индивидуальных и творческих заданий для студентов.

Ключевые слова: спецкурс, студенты, начальное образование, Восточноукраинский регион.

### **Берека В.Е. Модульный принцип организации внеаудиторной учебной деятельности студентов**

Рассмотрено проблему модульного принципа организации внеаудиторной учебной деятельности студентов с точки зрения обеспечения улучшения эффективности учебного процесса в высшем учебном заведении. Обосновано целесообразность применения модульного принципа в процессе самостоятельной учебной деятельности.

Ключевые слова: модуль; учебная деятельность; внеаудиторная учебная деятельность; принцип.

### **Билык В.М. В. Сухомлинский о формировании морально-эстетической культуры учителя**

В статье раскрыты взгляды выдающегося педагога В. Сухомлинского на проблему формирования морально-эстетической культуры учителя как составляющей педагогического мастерства, выделены основные компоненты и пути морально-эстетического просвещения учителей.

Ключевые слова: морально-эстетическая культура, морально-эстетическая воспитанность, культура эмоций.

### **Бутенко Г.П., Молчанова О.А. Использование сказки в контексте формирования компетенций личности**

Статья посвящена теоретическому и практическому аспектам использования сказки в контексте формирования компетенций личности, учитывая современные исследования сказкотерапии в психологии и педагогике. Представлены формы работы со сказкой, что послужит инструментарием в обучении визуалов, аудиалов, кинестетиков среди школьников и студенчества.

Ключевые слова: сказкотерапия, компетенция, креативность, личность, принцип интеркультурности.

### **Виндюк А.В. Концепция компетентно ориентированной профессиональной подготовки будущих специалистов гостинично-курортного дела в условиях непрерывного образования**

Статья посвящена основным положениям концепции компетентно ориентированной профессиональной подготовки будущих специалистов гостинично-курортного дела, определено ее содержание. Проанализированы профессиональные компетенции и знания, которыми должен владеть будущий специалист.

Ключевые слова: гостинично-курортное дело, концепция, специалист, младший специалист, бакалавр, магистр.

### **Ворожбит В.В. Сущность духовно-нравственного воспитания школьников**

В статье проведен анализ содержания сложной лексической конструкции духовно-нравственного воспитания школьников в государственных общеобразовательных школах, согласования лексем “духовное”, “духовность”, “нравственное”, “нравственность”. Раскрыто структуру предме-

та и функций духовно-нравственного воспитания школьников согласно таким подходам: материалистический, идеалистический, симбиотический.

Ключевые слова: духовность, нравственность, воспитание, школа, образование.

#### **Воронина Ю.А. Анализ категориального поля проблемы преодоления эгоизма у школьников**

В процессе ознакомления с литературой, в которой рассматриваются такие категории, как “эгоизм”, “себялюбие”, “самолюбие” и “любовь к себе”, в ряде источников выявлены разные подходы к их толкованию, что приводит к разночтению или к подмене понятий. В статье проанализировано общее и отличное в вышеприведенных категориях, обозначена авторская позиция относительно их сущности.

Ключевые слова: эгоизм, себялюбие, самолюбие, любовь к себе, подростки, анализ.

#### **Гаркуша И.В. К вопросу о коммуникативных умениях будущих специалистов по рекламе в процессе риторической подготовки**

В статье раскрыто авторское видение совокупности коммуникативных (риторических) умений, необходимых будущим рекламистам для осуществления профессиональной коммуникации, на формирование которых должна быть направлена риторическая подготовка студентов вуза.

Ключевые слова: коммуникативные умения, риторическая подготовка, специалист по рекламе.

#### **Гертер Н.Л. Обоснование выбора педагогической поддержки как средства творческого саморазвития личности**

Статья посвящена актуальной проблеме саморазвития личности, в частности творческого саморазвития. Автор стремится отыскать наиболее адекватные средства обеспечения творческого саморазвития личности в высшем учебном заведении и предлагает использовать в этом качестве ресурсы педагогической поддержки.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, самореализация, саморазвитие.

#### **Глазкова И.Я. Сущность психологических барьеров**

В статье дифференцируются понятия “препятствие”, “затруднение”, “конфликт”, которые в научной литературе часто употребляются как тождественные понятию “барьер”. Понятие “психологический барьер” рассматривается в разных плоскостях: и как психическое состояние, которое блокирует активность человека; и в русле влияния прошлого интеллектуального опыта на проявление нового; а также как внутренний фактор, обусловленный психологическими особенностями человека. Раскрывая сущность психологического барьера, автор рассматривает его структурно-функциональные особенности.

Ключевые слова: барьер, структурно-функциональные особенности, препятствие, затруднение, конфликт.

**Григорова Л.С. Особенности организации социально-педагогической деятельности с одаренными детьми в Украине в 1900–1917 гг.**

Статья посвящена проблемам организации работы социального педагога с одаренными детьми на Украине в 1900–1917 гг. Раскрыты цель, содержание и принципы организации социально-педагогической деятельности с этой категорией детей.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, одаренный ребенок, способности, социальный педагог, формы, методы, принципы.

**Гришко Ю.А. Аксиологический подход к определению категории ценностей**

В статье даётся анализ аксиологического подхода к определению категории ценностей. Также рассмотрено такое явление, как педагогическая аксиология – наука о ценности образования, в которой представлена система значений, принципов, норм, канонов, идеалов, регулирующих взаимодействие в образовательной сфере с точки зрения ценностей и формирующих ценностный компонент в структуре личности.

Ключевые слова: аксиология, ценность.

**Грубич Д.Ю. Инновация как психолого-педагогическая проблема**

В статье раскрыты понятия “инновация”, “нововведение”, “педагогическое нововведение”; выявлены особенности инноваций, которые непосредственно влияют на результаты учебно-воспитательной и управленческой деятельности студентов; раскрыто содержание инновационной деятельности и причины, которые препятствуют нововведению в образовании; дано авторское понятие “инновация”, “нововведение” в образовательной деятельности.

Ключевые слова: инновация, нововведение, педагогическое нововведение.

**Гусельникова С.В. Готовность преподавателей вузов к использованию проектного метода в процессе преподавания иностранных языков на неязыковых специальностях**

В статье проанализировано суть проектного метода, понятия “проект” и “обучающий проект”, определены подходы к использованию проектного метода в преподавании иностранного языка. Проанализировано готовность преподавателей высших учебных заведений к использованию проектного метода в процессе преподавания иностранных языков на неязыковых специальностях и представлено условия его успешной реализации.

Ключевые слова: проектный метод (метод проекта), проект, обучающий проект, этапы проекта.

**Данилевич А.К. Управленческая поддержка роста профессиональной компетентности педагога**

В статье рассматривается сущность управленческой поддержки роста профессиональной компетентности педагога, её составляющие и особенности управления ею.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, рост, управленческая поддержка, профессиональные потребности педагогов, самостоятельность педагогов, самомотивация, самообразование, самооценка.

#### **Дмитренко Л.В. Развитие социально-педагогического партнерства школы и семьи в воспитании детей**

В статье рассматривается сущность и цель социально-педагогического партнерства школы и семьи в школе, достижение цели воспитания, условия и пути его развития.

Ключевые слова: семья, воспитательный потенциал, социально-педагогическое партнерство, развитие, социализация, педагогическая культура, гармонизация отношений, конфликт.

#### **Добродуб Е.З. Оценка учащимися 9–11-х классов личностных качеств учителя физической культуры**

В статье рассматривается анализ личностных качеств учителей физической культуры, которые необходимы, по мнению учащихся, для профессиональной деятельности, и качества, которыми учителя обладают. Сделано сравнение проявляемых личностных качеств учителей физической культуры с теми, которые, по мнению учащихся, должны быть у учителя физической культуры. Проанализировано желание заниматься физической культурой учащихся старшего школьного возраста на уроках физической культуры и дополнительных посещениях спортивных секций в секциях оздоровительного фитнеса. Выявлена приоритетность в личностных качествах учителей физической культуры методом анкетирования школьников 9–11-х классов.

Ключевые слова: профессионализм, деятельность, учитель, личностные качества, физическая культура.

#### **Ермак Ю.И. Профессиональное самопознание будущего учителя в процессе профессиональной подготовки**

В статье раскрыта сущность профессионального самопознания будущего учителя. Обоснована необходимость использования приемов профессионального самопознания, которые повышают качество профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: самопознание, будущий учитель, профессиональная подготовка, самовоспитание.

#### **Есина Н.О. Влияние факторов и методов на процесс формирования творческих умений будущих учителей**

В статье раскрыты факторы, которые влияют на процесс формирования творческих умений; выявлены виды методов, которые обеспечивают эффективное формирование творческих умений будущих учителей; описаны требования к использованию методов формирования творческих умений в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: факторы, методы, требования к использованию методов формирования творческих умений.

### **Жидких Т.Н. Некоторые аспекты становления учебных комплексов в контексте концепции непрерывного образования**

Одним из стратегических направлений реформирования отечественной системы высшего образования является структурная перестройка образовательного пространства, глубокая, как формальная, так и содержательная интеграция разных типов высших учебных заведений. При этом вопросы, связанные с дифференциацией и интеграцией высших учебных заведений по уровням образования, принадлежат к приоритетным, и их решение осуществляется путем создания учебных комплексов как современных форм интеграции учебных заведений. В статье анализируются процессы реформирования высшего непрерывного образования путем создания учебных комплексов.

Ключевые слова: непрерывное образование, ступенчатое образование, образовательно-квалификационный уровень, учебный комплекс.

### **Зализняк А.Н. Влияние устного народного творчества на развитие речи детей дошкольного возраста**

В статье предметом рассмотрения является устное народное творчество и его влияние на развитие речи дошкольника. Осуществлен анализ педагогических источников, содержащих сведения относительно речи детей дошкольного возраста. Определены некоторые особенности, присущие только устному народному творчеству. Выделен прозаический, поэтический и игровой фольклор. Представлен теоретический анализ педагогических трудов выдающихся педагогов.

Ключевые слова: устное народное творчество, фольклор, дети дошкольного возраста, речь.

### **Зеня Л.Я. Технологии профессионально-методической подготовки будущего учителя к изучению иностранных языков в старшей профильной школе**

В статье рассматриваются особенности организации учебно-познавательной деятельности студентов в период их профессионально-методической подготовки к обучению иностранным языкам в старшей профильной школе. Автором определяется система технологий, использование которых обеспечит формирование компетенций учителя иностранного языка старшей профильной школы.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, профессиональная подготовка, старшая профильная школа, технологии.

### **Зинченко В.О. Модели управления качеством высшего образования**

В статье раскрываются подходы ученых к определению понятия “управление качеством высшего образования”. Рассмотрены базовые модели управления качеством организаций, используемые высшими учебными заведениями. Приведены примеры создания системы управления качеством высшего образования на уровне государства, учебных заведений и

ученых. Определена необходимость создания собственной системы управления качеством в вузах.

Ключевые слова: управление качеством, управлением качеством высшего образования, модель управления качеством высшего образования.

### **Игнатъева А.И. Изучение наследия Я.П. Ряппо в высших педагогических учебных заведениях**

Статья посвящена анализу творческо-педагогического наследия известного педагогического деятеля Я.П. Ряппо. Автор раскрыл возможности активизации учебно-познавательной деятельности студентов педагогических учебных заведений на примере проведения спецсеминара на тему “Выдающиеся просветители Украины”.

Ключевые слова: Я.П. Ряппо, спецсеминар, наследие педагога, исследовательская деятельность студента.

### **Игнатюк О.А. Потенциал дисциплин социально-гуманитарного цикла в опережающей профессиональной подготовке студентов в условиях технического университета**

Статья посвящена определению влияния социально-гуманитарной составляющей в опережающей профессиональной подготовке, которая направлена на формирование профессиональных компетенций будущих инженеров и их готовности к личностно-профессиональному развитию. Установлено, что сбалансированное присутствие интегрированных психолого-педагогических и управленческих дисциплин и оптимизация методов их применения в системе профессиональной подготовки в техническом университете является основой формирования высококачественных, конкурентоспособных, компетентных специалистов и ответственных членов общества.

Ключевые слова: опережающая профессиональная подготовка, интегрированные учебные дисциплины, конкурентоспособный специалист, будущий инженер, профессиональные компетенции, студент, технический университет.

### **Иноземцева С.В. Специфика работы социальных педагогов с подростками с особыми потребностями в специальных учебных заведениях Украины в 90-х гг. XX в.**

Статья посвящена историко-педагогическому анализу проблем организации социально-педагогической работы с подростками с особыми потребностями в специальных учебных заведениях Украины в 90-х гг. XX в. Определены категории детей с особыми потребностями, типы учебных заведений, содержание, направления, основные формы и методы социально-педагогической деятельности на указанном этапе развития украинского государства.

Ключевые слова: подростки с особыми потребностями; специальные учебные заведения, содержание, направления, формы и методы социально-педагогической работы.



**Квас О., Кеминь В. Детство сквозь призму европейских исследовательских студий на рубеже XX и XXI вв.**

Междисциплинарный подход при исследовании такого явления, как детство, касается интегрированной методологии изучения проблем, связанных с жизнью детей и их защитой, что, в свою очередь, формирует современное толкование понятия “ребенок”. Изучение проблем детства в современных общественных науках часто рассматривается как направление, которое в значительной степени состоит в традиционном теоретизировании и признании большого количества способов общественного конструирования и реконструирования детства в зависимости от времени, места, возраста и пола, этических и религиозных отличий и др. Можно смело говорить о том, что проблема детства в большинстве стран мира стала делом государственной политики.

Ключевые слова: ребенок, детство, история детства.

**Колбина Т.В. Специфика формирования межкультурной коммуникации студентов экономического профиля**

В статье рассмотрено специфику формирования межкультурной коммуникации студентов экономического профиля. Доказано, что компоненты соответствующей педагогической системы (цели, принципы, содержание, методы и формы обучения) должны моделировать тип профессиональной деятельности и систему социальных отношений в процессе ее реализации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, профессиональная деятельность, педагогическая система, культура социальных отношений.

**Комогорова М.И. Содержательная характеристика гуманитарных знаний**

В статье раскрывается сущность понятия “гуманитарные знания” и рассматривается содержание знаний по предметам гуманитарного цикла.

Ключевые слова: учебная программа, гуманитарные предметы, знания, гуманитарные знания, государственный компонент содержания образования.

**Кондратова Л.Г. Применение проектной технологии в процессе подготовки учителей к преподаванию курса “Художественная культура” в системе последипломного педагогического образования как средство развития личности педагога**

В статье рассматриваются вопросы использования педагогических технологий в процессе подготовки учителя к преподаванию художественной культуры, преимущества внедрения в учебный процесс проектной технологии, которая значительно позволяет развивать личность современного педагога.

Ключевые слова: подготовка учителя, проектная технология, последипломное педагогическое образование, художественная культура.

### **Коробчук Л.И. Экологическое воспитание как составляющая формирования экологической культуры в профессиональной подготовке студентов машиностроительного профиля**

В статье раскрывается значение экологического воспитания как составляющей формирования экологической культуры в профессиональной подготовке будущих специалистов машиностроительного профиля с использованием экологических знаний и эколого-психологической компетентности. Поданы к рассмотрению компоненты педагогической модели воспитания экологической культуры. Предлагается методика преподавания спецкурса “Основы экологической культуры” в высшем техническом учебном заведении, в частности для специалистов машиностроительного профиля.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое воспитание, экологическое сознание, экологическое мышление, экологическая этика, экологическое образование, профессиональная подготовка, будущий специалист, машиностроительный профиль.

### **Крамаренко Т.В. Об эффективности электронной почты во время изучения иностранного языка студентами разных специальностей**

В статье рассматривается проблема использования электронной почты студентами разных специальностей на примере зарубежных исследователей с целью повышения уровня владения иностранным языком, а также даны примеры эффективного использования заданий на основе электронной почты.

Ключевые слова: электронная почта, информационно-коммуникативные технологии, общение, метод “кейсов”, коммуникативный контекст, технология “читательский кружок”.

### **Малецкая И.В. Педагогическая креативность учителя литературы в современных условиях**

В статье обосновывается эффективность применения педагогом-словесником в процессе преподавания собственных произведений. Приводятся этапы и предпосылки творческого процесса. Детально анализируются качества учителя литературы, необходимые для успешной художественно-творческой деятельности.

Ключевые слова: художественно-творческое мышление педагога, педагогическая креативность, признаки творческого учителя литературы, собственные произведения педагога, формы художественного творчества, условия творческого процесса.

### **Матузова И.Г. Организация общения старшеклассников Донецкой области с миром природы во внешкольной деятельности**

В статье отражено состояние организации общения старшеклассников Донецкого региона с окружающей средой во внеурочной и внешкольной экологической деятельности. Определена роль внеурочных и внешкольных форм работы в формировании и развитии экологической воспитанности личности старшеклассника.

Ключевые слова: внешкольная деятельность, мир природы, общение.

**Лесь Т.Г. Социальное исследование проблем высшей школы, касающихся внедрения инновационных технологий, методом анкетирования**

Статья содержит результаты исследования, касающиеся внедрения инновационных технологий в высшей школе, методом анкетирования.

Ключевые слова: инновационная технология, высшая школа, метод анкетирования, методы и приемы обучения, технологии преподавания.

**Меркулова Н.В. Управление инновационными процессами в общеобразовательном учебном заведении**

В статье рассматривается эффективность управления инновационными процессами в общеобразовательном учебном заведении.

Ключевые слова: инновационная деятельность, инновационные методы, менеджер образования, управление.

**Михайличенко В.Е., Канивец М.В. Самосознание как основа развития личности студента**

Показана роль самосознания как основы развития личности студента. Выделено и раскрыто содержание взаимосвязанных компонентов самосознания, а именно: самопознания, самооценки, самоконтроля и самосовершенствования. Конечным продуктом развития самосознания является осознание студентом своей Я-концепции.

Ключевые слова: самосознание, личность, студент.

**Никулочкина О.В. К проблеме обучения письму детей младшего школьного возраста**

В статье раскрыто соотношение и размежевано толкование понятий, связанных с подготовкой руки ребёнка к письму и обучением письму детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: письмо, технические и графические навыки письма, писание, письменность, грамотность, письменная речь, письменный язык, графика, графема, каллиграфия и др.

**Овчарова О.М. Задачи морального воспитания ученической молодежи во второй половине XX века**

Статья посвящена раскрытию задач нравственного воспитания советской школы во второй половине XX в. Проанализированы основные задачи нравственного воспитания молодежи в советской школе, раскрыты некоторые различия с современной молодежью.

Ключевые слова: нравственное воспитание молодежи, коммунистическое воспитание, задачи нравственного воспитания.

**Околович Е.С. Экономическая компетентность руководителя общеобразовательного учебного заведения**

В статье рассматриваются внешние и внутренние факторы стимулирования изменений в образовании, которые актуализируют необходимость подготовки руководителей учебных заведений к экономической деятельности в новых условиях; раскрыта сущность экономической компетентности, а также некоторые способы ее формирования.

Ключевые слова: нормативно-правовая база, законодательные документы, финансовая политика, разноканальное финансирование, экономическая компетентность.

**Олейник В.В. Научные подходы к внедрению педагогического менеджмента в подготовке руководителей учебных заведений в системе последипломного педагогического образования**

В статье раскрывается опыт работы Университета менеджмента образования по разработке научных основ (закономерностей, принципов) педагогического менеджмента в подготовке руководителей учебных заведений путем внедрения в учебный процесс новых информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, последипломное педагогическое образование, руководитель высшего учебного заведения.

**Орлова Е. Особенности формирования умственной самостоятельности будущих учителей в 60–70-х гг. XX в.**

В статье охарактеризованы особенности формирования умственной самостоятельности будущих учителей в 60–70-х гг. XX в., представлены основные виды и формы самостоятельной работы, которые использовались в исследуемый период в процессе обучения.

Ключевые слова: формирование умственной самостоятельности будущих учителей, преподаватель, формы организации обучения, самостоятельная работа студентов.

**Паламарчук О.Ф. Проблемы развития туризма и содержание туристического образования на заморских территориях Франции**

В статье рассказывается о проблемах развития туризма на заморских территориях Франции. Автор статьи исследует систему образования и особенности подготовки специалистов на заморских территориях Франции.

Ключевые слова: туризм, заморские территории Франции, система образования Франции.

**Порох Д.А. К вопросу о диагностике адаптированности иностранных студентов к обучению в высших учебных заведениях Украины**

В статье обоснована сущность понятия “адаптация иностранных студентов к обучению в медицинских высших учебных заведениях Украины” и его критерии; раскрыт диагностический инструментарий определения уровней адаптированности иностранных студентов к обучению в медицинских высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: адаптация, адаптация иностранных студентов к обучению в медицинских высших учебных заведениях Украины, диагностика уровней адаптации.

### **Проскурня О.И. Педагогический опыт братских школ**

В статье проанализирован педагогический опыт братских школ в Украине, определены ведущие педагогические идеи, которые использовались в организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: педагогический опыт, братские школы, педагогические идеи.

### **Сокирко О.С. Оценка сформированности плавательных умений глухих детей дошкольного возраста**

Педагогическими условиями в процессе обучения плаванию были общие и специальные методы обучения, а также приемы, формы принципы воспитательной направленности, систематичности и последовательности обучения, доступности знаний, активности и сознательности в обучении, индивидуального и дифференцированного подхода к ученикам. На занятиях по плаванию с глухими детьми 5–6 лет применялась экспериментальная методика оценки сформированности плавательных умений, позволяющая оптимизировать процесс обучения плаванию.

Ключевые слова: плавание, обучение, глухие дошкольники, водная среда, плавательные навыки.

### **Степанюк Е.И. Инструментальная модель формирования исследовательских умений будущих учителей начальной школы в процессе проектной деятельности.**

В статье рассматривается модель формирования исследовательских умений будущих учителей начальной школы в процессе проектной деятельности. Проанализированы понятия “модель” и “моделирование”. Представлена характеристика структуры, функциональных составляющих модели и процесса формирования вышеуказанных умений.

Ключевые слова: модель, моделирование, исследовательские умения.

### **Таран И.В. Сущность и содержание понятия “гибкость” в образовании**

В статье анализируется сущность понятия “гибкость”. Раскрываются основные компоненты гибкости мышления.

Ключевые слова: гибкость мышления, образование.

### **Тарасенко Т.В. Место общекультурного компонента в образовательном пространстве**

Статья посвящена влиянию общекультурного компонента на формирование профессиональной культуры учителя иностранного языка. Рассмотрены различные аспекты понятия “культура”. Определены условия эффективного формирования общей культуры специалиста.

Ключевые слова: общая культура, профессиональная культура учителя иностранного языка, образовательный процесс, сферы личности.

### **Ткаченко О.Б. Структура деятельности преподавателя высшей школы**

В статье систематизированы основные подходы к понятию “педагогическая деятельность”, представлена классификация компонентов структуры педагогической деятельности, определены ее виды и формы, упорядочена классификация видов педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, структура педагогической деятельности, виды и формы педагогической деятельности.

### **Токарева А.В. Актуальные проблемы использования онлайн-технологий в практике преподавания иностранных языков**

В статье приведены общие характеристики наиболее популярных моделей онлайн-обмена. Даны определения понятиям “компьютерно опосредованная коммуникация” и “онлайн-межкультурный обмен”. Выделены те компоненты, которые способствуют эффективному межкультурному онлайн-общению.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, межкультурная коммуникация, компьютерно опосредованная коммуникация, онлайн-межкультурный обмен.

### **Трофимук Е.В. Коммуникативная составляющая профессиональной компетентности будущих специалистов гостинично-ресторанного дела**

В статье раскрывается сущность коммуникативной составляющей профессиональной компетентности будущих специалистов гостинично-ресторанного дела и анализируются ее структурные компоненты.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, специалисты гостинично-ресторанного дела, структурные компоненты.

### **Фаринец Е.А. Анализ моделей социального интеллекта в психологической науке**

Статья посвящена моделям социального интеллекта в психологической науке. Рассматривается содержание и эмпирическая ценность этих моделей. На основе проведенного анализа авторами предлагается собственная общая модель социального интеллекта.

Ключевые слова: теоретическая модель, социальный интеллект, психологическая наука.

### **Фоголь А.Н. Новации в процессе обучения иностранным языкам**

Одной из наиболее острых проблем на сегодняшний день является использование в учебно-воспитательном процессе технических способов обучения. Обращение к ним в области изучения иностранных языков, как известно, в целом приносят позитивные результаты. Наиболее актуальным является вопрос, касающийся модернизации в этом ракурсе отечественной системы преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: дистанционное обучение, видеофоноупражнения, тренировочно-коммуникативные упражнения, лингафонные устройства, светотехнические устройства, видеомагнитофоны, телевизоры, графопроекторы (кодоскоп), мультимедийные проекторы, компьютеры, звукотехнические устройства.

#### **Хомяк Л.В. Культура профессиональной деятельности менеджера**

В статье выявлены и теоретически обоснованы организационно-педагогические условия формирования культуры будущего менеджера.

Ключевые слова: менеджер, профессиональная культура менеджера, профессиональная компетентность.

#### **Черемисова И. Формирование здорового образа жизни студентов средствами физического воспитания**

В статье рассматриваются основные направления действующей системы воспитания у студентов здорового образа жизни, а также учебно-воспитательный процесс физического воспитания в высших учебных заведениях, выявляются ее недостатки, определяются пути их устранения.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, физическое воспитание, здоровье.

#### **Черепехина О.А. Авторское видение педагогического процесса, направленного на формирование профессионализма будущих психологов в вузе**

В статье анализируются актуальные вопросы профессиональной подготовки психологов в вузе в контексте формирования у них профессионализма. Раскрывается авторское видение педагогического процесса, направленного на формирование профессионализма у будущих психологов.

Ключевые слова: формирование профессионализма, профессиональная подготовка психологов в вузе, профессионализм психолога, психолог.

#### **Черкашин А.И. Психолого-педагогическая характеристика профессиональной деятельности работников органов внутренних дел**

В статье проведен анализ научных исследований и психолого-педагогических особенностей профессиональной деятельности работников органов внутренних дел. Определены структурные компоненты профессиональной успешности работников органов внутренних дел, объединяющие их психолого-педагогические качества и умения.

Ключевые слова: психолого-педагогические качества, сотрудники органов внутренних дел, профессиональная деятельность, Министерство внутренних дел.

#### **Черкашина О.О. Методическая служба учебного заведения как актуальная педагогическая проблема**

В статье на основе анализа педагогической методической литературы раскрыто сущность, задачи, содержание и направление работы методической службы учебных заведений.

Ключевые слова: методическая служба, методическая работа, методсовет, задачи, содержание, функции, деятельность.

### **Чорная С.С. Система ценностей преподавателя высшей школы как показатель его педагогической культуры**

В статье анализируются существующие подходы к определению понятия “ценности” и рассматриваются основные классификации педагогических ценностей преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: педагогические ценности, преподаватель высшей школы, ценности образования.

### **Чорная Т.В. Усовершенствование процесса подготовки будущих специалистов физического воспитания с учетом индивидуальных особенностей**

Поиск путей улучшения подготовки высококвалифицированных кадров всегда вызывает значительный интерес со стороны ученых. Особое место в научных исследованиях отводится вопросам, посвященным подготовке специалистов в педагогической сфере, поскольку главной задачей деятельности педагогов является передача знаний молодому поколению, формирование у них жизненно важных умений и навыков. В конечном счете, от успешности педагогической деятельности зависит образовательный потенциал государства, его будущее.

Ключевые слова: направленность личности, профессиональная подготовка, физическая культура, физическое воспитание.

### **Шаров С.В. Развитие готовности студентов к самостоятельной учебной деятельности как необходимое условие ее выполнения**

Рассмотрена сущность готовности студентов к самостоятельной учебной деятельности, определена ее структура и некоторые пути ее развития. Установлено, что готовность студентов к самостоятельной учебной деятельности определяется как интеграционное образование, которое состоит из мотивационного, операционного и оценочного компонентов, между компонентами существует функциональная зависимость. Развитие готовности предполагает повышение учебной мотивации, формирование адекватной самооценки, развитие соответствующих умений.

Ключевые слова: самостоятельная работа, готовность, структура, студенты.

### **Шепеленко Т.Л. Перцептивный аспект подготовки специалистов экономического профиля к профессионально-коммуникативной деятельности**

В статье рассматривается проблема коммуникативной деятельности и ее специфические черты, раскрывается сущность и содержание социальной перцепции как способности, которая обеспечивает образование адекватного образа партнера по взаимодействию на основе восприятия, понимания и интерпретации его внешних проявлений.

Ключевые слова: коммуникация, взаимодействие, коммуникативная деятельность, способности, социальная перцепция.



**Шломенко Е.Б. К вопросу формирования профессионально-коммуникативной компетентности у студентов высших учебных заведений**

В статье раскрыта суть понятий “компетентность”, “коммуникация”, “профессионально-коммуникативная компетентность”. Охарактеризованы пути формирования этой компетентности у студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: компетентность, коммуникация, профессионально-коммуникативная компетентность, будущие специалисты.

**Штефан Л.В. Рефлексивная деятельность будущего инженера-педагога в условиях внедрения педагогических инноваций**

В статье проведен анализ подходов к формированию рефлексивной деятельности будущего инженера-педагога в условиях внедрения педагогических инноваций. Введено понятие “инновационная рефлексия”. Определены функции инновационной рефлексии и механизм ее реализации.

Ключевые слова: деятельность, инновационная рефлексия, инновация, инженер-педагог, модель, рефлексия, ученик, функция.

**Щоголева И.А. Проблема формирования сознательной дисциплины в наследии Я. Коменского**

В статье раскрыты взгляды Я. Коменского на суть, значение, способы формирования сознательной дисциплины у школьников; определена роль учителя и руководителя школы в реализации задач нравственного воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: формирование, сознательная дисциплина, способы.

**Яценко О.М. Православное мировоззрение как возможная методологическая основа современной системы подготовки будущих инженеров**

Система образования – это важнейший государственно-общественный институт, формирующий единое культурное, образовательное и духовное пространство социума, готовящий кадры для всех ведущих сфер общества. В связи с последствиями кризисных изменений автором рассмотрена необходимость подготовки кадров на основе национального традиционного вероисповедания.

Ключевые слова: православное мировоззрение, подготовка инженеров, система образования, духовное пространство, подготовка кадров, национальное традиционное вероисповедание.

## ANNOTATION

### **Alfimov D. Role of Between School Space Is in Education of Leader Qualities of Schoolchildren**

In the article a study is presented between school space in education of leader qualities of schoolboys on the example of Donetsk bisnes-liceym.

Key words: between school space, education of leader qualities of schoolboys.

### **Anisimova A. On the Didactic Comparisons Problem of Contacting Languages in the Course of Second Foreign Language Teaching**

In the article the problem of using of interlanguage comparisons at the lessons of the second foreign language is considered. The author of the article emphasizes, that comparison of grammatical systems of contacting languages at the lessons of the second foreign language enables to avoid some difficulties caused by an interference by means of their conscious comparison.

Key words: the second foreign language, an interference, the interlanguage comparisons, the first foreign language, a transfer.

### **Babakina O. Formation of Professional Competence of Future Teachers of Initial Classes in the Conditions of Eurointegration**

In the article lights up one of the most actual problems of higher education of Ukraine is preparation of specialists with the enhanceable level of creation. An author, on the example of educational activity of faculty of primary education of the Kharkov humanitarian-pedagogical institute, shows, as work on forming of professional competence of future teachers of initial classes is carried out in the conditions of Eurointegration.

Key words: credit-module system of organization of educational process, faculty of primary education, professional competence, future specialists.

### **Belozorova N. A Place of Study Course “Development of Primary Education in Ukraine (the Second Half of XIX – Early XX Century)” in the Preparation of Modern Tutor in Primary Education**

This paper describes a place of study course “Development of Primary Education in Ukraine (the second half of XIX – early XX century)” in the preparation of students majoring in 6.010102 – primary education. Justified by the thrust and content of the elective course, are examples of individual and creative assignments for students.

Key words: special courses, students, primary education, the East region.

### **Bereka V. Module Principle of Organization of out of Class Educational Activity of Students**

The problem of module principle of organization of out of class educational activity of students from the point of view of providing the improving of effectiveness of educational process at the higher educational establishment has been viewed. Expediency of module principle use in the process of individual educational activity has been proved.

Key words: module, educational activity, out of class educational activity, principle.

### **Bilyk V. Sukhomlinskiy to the Problem of the Formation of Moral and Aesthetic Culture of Teacher**

The article deals with the views of an outstanding teacher V. Sukhomlinskiy to the problem of the formation of moral and aesthetic culture of teacher yak component of pedagogical skills, highlighted the main components and the path of moral and aesthetic education of teachers.

Key words: moral and aesthetic culture, moral and aesthetic education, culture, emotions.

### **Butenko H., Molchanova O. Fairy-Tale in the Context of Person's Competences Formation**

The article is devoted to theoretical and practical aspects of fairy-tales used in the contexts of person's competences formation, taking into account modern fairy-tales therapy researches in Psychology and Pedagogic. Authors preset different forms of work with fairy-tales that can be used in teaching visual, audial and kinaesthetic learners.

Key words: fairy-tale therapy, competence, creative, person, principle of intercultural.

### **Cheremisova I. Formation of Healthy Life-Style Among Students by Means of Physical Training**

This article examines the main directions of the current (functional) system as instilling in students a healthy life-style as well as all of the educational process of physical education in higher education, identifies its weaknesses, identifies ways to address them.

Key words: healthy the way of life, physical training, health.

### **Cherephina O. Author Vision of Pedagogical Process, Directed on Forming of Professionalism of Future Psychologists in Higher School**

In the article the actual questions of professional preparation of psychologists are analysed in Institute of higher in the context of forming for them of professionalism. Author vision of pedagogical process, directed on forming of professionalism for future psychologists opens up.

Key words: forming of professionalism, professional preparation of psychologists in Institute of higher, professionalism of psychologist, psychologist.

### **Cherkashin A. Psychological and Pedagogical Characteristics of Professional Police Officers**

The paper analyzed the research and psycho-pedagogical characteristics of professional work of the police. The structural components of professional performance of police officers who combine their psychological, educational quality and skills. Prospects for future research are: the discovery and development of ways, forms and methods of education and educational psychology skills and skills of police officers in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

Key words: psychological, educational quality, law enforcement officers, professional activities, the Ministry of Interior.

### **Cherkashyna O. Methodical Service of Educational Institution as a Current Pedagogical Problem**

In the article on basis of pedagogical methodical literature's analysis are opened the main point, problems, argument and direction of the methodical service work in the educational institution with.

Key words: methodical service, methodical work, methodical advice, problems, argument, functions, activity.

### **Chorna S. System of Values of High School Teacher as the Marker of His or Her Pedagogic Culture**

The available approaches of the definition of the term "values" is analyzed in the article. The main pedagogical values of high school teacher are considered in this work.

Key words: pedagogical values, high school teacher, values of education.

### **Chornaya T. Improving of Future Specialists in Physical Education Training in Light of Individual Features**

Searching for ways to improve training of highly qualified staff are always attracted considerable interest from scientists. A special place in scientific research is given the question about the training of specialists in educational field as teachers' primary task is to transfer knowledge of the younger generation of their life-saving skills. Ultimately the success of educational activities depends on the educational potential of the state and its future.

Key words: personality orientation, training, physical culture, physical education.

### **Danylevich O. Managerial Support of Educator's Professional Competence Growth in Educational Establishment**

The essence of managerial support of the educator's professional competence, its structure, content and peculiarities of its management of its management is considered in the article.

Key words: professional competence, growth, managerial support, professional needs of educators, educator's self-sufficiency, self-motivation, self-education, self-esteem.

### **Dmytrenko L. The Development of Socio-Pedagogical Partnership of School and Family in the Children's Education**

The article describes content and goal of socio-pedagogical partnership of school and family to reach the goal of education, its conditions and ways of development.

Key words: family, education potential, school, socio-pedagogical partnership, development, socialization, pedagogical culture, harmony in relationships, conflict.

### **Dobrodub E. Estimation by a Student 9–11 Classes of Personality Qualities of Teacher of Physical Culture**

The article deals with the analysis of the personal qualities of teachers of physical culture, which are necessary in the opinion of students for professional

work, and the qualities that teachers possess. Made comparison of personality traits exhibited by the teachers of physical culture with those who, in the opinion of students, should be a teacher of physical culture. Analyzed the desire to engage in physical education students high school age on the lessons of physical education and extra visits to sports sections in health and fitness. Identified priority in the personal qualities of teachers of physical culture method of questioning students 9–11 grades.

Key words: professionalism, activity, teacher, personality qualities, physical culture.

### **Farinets O. The Analysis of Models of Social Intellect Is in Psychological Science**

The article is devoted to the analysis of social intellect in psychological science. In it essence is examined and empiric of these models. On the basis of the conducted analysis an author offers the own general model of social intellect.

Key words: theoretical model, social intellect, psychological science.

### **Fogol A. Novations in Process of Teaching of Foreign Languages**

One of the most discussed problems at teaching process nowadays is providing it with technical methods of education, especially using them at teaching of foreign languages. As everyone knows all these technics always give only positive results. Providing technical methods of education at Ukrainian comprehensive and High schools will give just benefits and it'll be possible to improve the entire education system in our state.

Key words: distance learning, videophono exersices, training communicative exersices, language laboratory devices, light engineering methods, videorecorders, TVs, graphoproectors, multymedia proectors, computers, sound making technics.

### **Garkusha I. To the Question of Communicative Skills of Future Specialists in Advertising in the Process of Rhetorical Training**

The article reveals the author's vision of total communicative (rhetorical) skills which are necessary for future advertisers for implementation of professional communication. Students' rhethorical traning in High School should be aimed at these communicative skills.

Key words: communicative skills, rhetorical training, advertising specialist.

### **Glazkova I. The Essence of Psychological Barriers**

In the article the author differentiates concepts “obstacle”, “difficulty” and “conflict”, which in scientific literature are often used as identical to the notion “barrier”. A concept “psychological barrier” is examined in different planes: as a mental condition which blocks activity of man; and as influence of the past intellectual experience on the display of new one; and also as an internal factor caused by psychological features of a person. Exposing the essence of a psychological barrier, the author examines its structural and functional features.

Key words: barrier, structural and functional features, obstacle, difficulty, conflict.

### **Herter N. Grounding for the Selection of Pedagogical Support as a Means for Person's Creative Self-Development**

The article is devoted to an actual problem of a person's self-development and his creative self-development. The author intends to find the most adequate means of providing a person's creative self-development in high school establishment and proposes to use in this way the means of pedagogical support.

Key words: pedagogical support, self-realisation, self-development.

### **Hrubich D. Innvation as Psychological and Pedagogical Problem**

the conception novelty, "innovation", "a pedagogical innovation" is opened in the clause; the features of the novelties directly influencing on the results of educational-pedagogical and administrative activity of the students are revealed; the contents of the innovation activity and the reasons interfering with the innovation in education is opened; the author's definition to the conceptions "novelty", "innovation" in the educational activity is given.

Key words: novelty, innovation, pedagogical innovation.

### **Hryhorova L. Features of Organization of a Social Pedagogue's Work with Talented Children in Ukraine in 1900–1917 of the XX Century**

The article is devoted to the problems of organization of a social pedagogue's work with talented children in Ukraine in 1900–1917 of the XX century. The objective, the meaning and the principles of organization of social and pedagogical work with the specified children category are disclosed.

Key words: social and pedagogical work, talented child, abilities, social pedagogue, forms, methods, principles.

### **Hryshko Yu. Axiological Approach to the Determination of Valuable Category**

The author examines axiological approach to the determination of valuable category. There is defined also such a notion as pedagogical axiology-science about the valuables of education which include the system of meanings, principles, standards, canons and ideals regulating interaction in educational sphere from position of valuables and forming a valuable component in personal structure.

Key words: axiology, value.

### **Huselnikova S. Readiness of Teachers in High School to Use Project Method in Teaching Foreign Languages at Nonfilological Specialties**

The given article presents the essence of the project method, the notion of project and studying project, definite ways of usage project method in teaching foreign languages. During researching we analysed availability of teachers in high school to use project method in teaching foreign languages at nonfilological specialties and give conditions of its successful realization.

Key words: project method, project, teaching project, stages of project.

### **Ignatieva A. P. Ryappo Heritage Study in Higher Educational Institutions**

This article analyzes creative and pedagogical legacy of a famous teacher leader Ya. Ryappo. The author revealed the possibility of enhancing teaching

and cognitive activity of students in teacher training institutions in the example of a special seminar on the theme “Outstanding prosvityane of Ukraine”.

Key words: Ya. Ryappo, special seminar, the teacher’s legacy, research student.

### **Ignatyuk O. Potential of Disciplines of a Socially Humanitarian Cycle in Outstripping Professional Training of the Students in Conditions of Technical University**

The article is devoted to definition of influence social – humanitarian making in outstripping professional training, which is directed on formation of the professional competence of the future engineers and their readiness for the person -professional development. It is established, that the balanced presence of the integrated psychology-pedagogical and administrative disciplines and optimization of methods of their application in system of professional training at technical university is a basis of formation of the high-quality, competitive, competent experts and responsible members of a society.

Key words: outstripping professional training; the integrated educational disciplines; the competitive expert; the future engineer; the professional competence; the student; technical university.

### **Inozemtseva S. Specifics of the Work of Social Pedagogues with Teenagers Having Special Needs in Special Educational Institutes of Ukraine in the 90-ies of the XXth Century**

The article is devoted to the historical and pedagogical analyze of problems of organization of social and pedagogical work with teenagers having special needs in special educational institutes of Ukraine in the 90-ies of the XXth century. Children having special needs categories, types of educational institutes, maintenance, directions, main forms and methods of social and pedagogical activity in the indicated stage of Ukrainian State development are determined.

Key words: teenagers having special needs; special educational institutes; maintenance, directions, forms and methods of social and pedagogical work.

### **Khomiak L. Culture of Manager Professional Activity**

The organizational and pedagogical conditions of a future manager professional culture formation are researched and theoretically grounded in the article.

Key words: manager, professional culture of manager, professional competence.

### **Kolbina T. Specificity of Intercultural Communication Formation in Students in Economical Higher Education**

The article deals with specificity of intercultural communication formation in students in economical higher education. The author proves that components of corresponding pedagogical system (aims, principles, content, methods and forms of education) have to form the type of professional activity and system of social interactions in the process of their realisation.

Key words: intercultural communication, professional activity, pedagogical system, culture of social interactions.

### **Komohorova M. Essence Characteristic of Humanitarian Knowledge**

In the article essence of concept “humanitarian knowledge” is opened up and the semantic description of knowledge of humanitarian cycle is examined in the article.

Key words: on-line tutorial, humanitarian objects, knowledge, humanitarian knowledge, state component of maintenance of education.

### **Kondratova L. Application of Project Technology in Teachers’ Training for Teaching of “Art Culture” Course in the System of Postdiploma Pedagogical Education as a Tool for Development of Teacher Personality**

In the article the questions of the use of pedagogical technologies are examined in the process of preparation of teacher to teaching of artistic culture, advantages of introduction in the educational process of project technology which considerably allows to develop personality of modern teacher.

Key words: preparation of teacher, project technology, poslediplomnoe pedagogical education, artistic culture.

### **Korobchuk L. Ecological Education as Constituent of Forming of Ecological Culture Is in Professional Preparation of Students of Machine-Building Type**

In the article the value of ecological preparation as bases of forming of ecological culture of future specialists of machine-building type opens up with the use of ecological knowledges and ekologo-psychological to the competence. The components of pedagogical model of education of ecological culture are given to consideration. It is offered for more high-quality development of ecological culture of students, by the considered model, method of teaching of the special course of “Basis of ecological culture” in higher technical educational establishment, in particular for the specialists of machine-building type.

Key words: ecological culture, ecological education, ecological consciousness, ecological thought, ecological ethics, ecological education, professional preparation, future specialist, machine-building type.

### **Kramarenko T. About the Effectiveness of E-Mail While Learning English by Students of Different Professions**

The article deals with the problem of using e-mail by students of different professions aiming to improve level of a foreign language after the example of foreign scientists, and examples of effective tasks using e-mail are also described.

Key words: e-mail, information-communication technologies, communication, case study, communicative context, technology”reading corner”.

### **Kvas O., Kemin’ V. The Problem of Childhood in the Light of European Research Studies at the Turn of the XX and XXI Century**

Interdisciplinary approach to such phenomenon as childhood concerns of an integrated methodology for problems related to the children live and their protection, which, in turn, forms the contemporary interpretations of the notion of the child. Study of childhood is often seen as a trend in the contemporary social science, which consists of traditional theorizing and recognizes many ways



of social use and childhood reconstruction, depending on the time, place, age and gender, ethnic and religious differences and so on. We dare say that the problem of childhood has become the matter of public policy in many countries.

Key words: childhood, history of childhood.

### **Les T. Social Study of Higher School Problems Concerned with Introduction of Innovative Technologies by Questioning**

The article contains the results of a study concerning the introduction of innovative technologies in higher education by questioning.

Key words: Innovative technology, institution of higher education (university), survey, teaching methods and ways, teaching technology.

### **Maletska I. Pedagogical Creativity of Teacher of Literature in Modern Conditions**

In the article efficiency of application a teacher-philologist is grounded during teaching of own creations. The stages over and pre-conditions of creative process are brought. The qualities of literature teacher are thoroughly analyze, which are necessary for successful artistically-creative activity.

Key words: artistically creative thought of teacher, pedagogical kreativnis', signs of creative teacher of literature, own creations of teacher, form of artistic creation, condition of creative process.

### **Matuzova I. Organization of Intercourse of Senior Pupils of the Donetsk Region with an Environment In out-of-School Activity**

In the article the state of organization of intercourse of senior pupils of the Donetsk region with an environment in off-hour and out-of-school environmental activities is reflected. The role of off-hour and out-of-school forms of work in forming and development of the environmental education of personality of senior pupil is also determined.

Key words: out-of-school activity, environment, intercourse.

### **Merkulova N. Management of Innovative Processes in General Educational Establishment**

In the article efficiency of management innovative processes is examined in general educational establishment.

Key words: innovative activity, innovative methods, manager of education, management.

### **Mykhailychenko V., Kanivets M. Self-Consciousness as a Basis for Student's Personality Development**

The significance of the student's self-consciousness as a personal evolution's foundation is shown. Authors mark-out three interrelated components of self-consciousness: self-knowledge, self-control and self-perfection. The scheme of self-consciousness' evolution is presented and the final product of self-consciousness is described as a recognition by student his self "I-conception".

Key words: self-consciousness, personality, student.

### **Nikulochkina O. To the Problem of Studies of Letter of Children of Junior School Age**

In the article correlation is exposed and delimited interpretation of the concepts related to preparation of hand of child to the letter and studies of letter of children of junior school age.

Key words: letter, technical and graphic skills of letter, writing, written language, literacy, writing broadcasting, writing language, graphic arts, calligraphy and others like that.

### **Okolovych E. Economic Competence Lays an Educational Leader**

The article reviews the internal and external factors to stimulate changes in education, which aktualizuyu the obhidnist pidhotovky kerivnykiv education to economic activity in the new conditions; essence of their economic kompetnosti and some of its facilities.

Key words: legal framework, legal documents, financial policy, riznokanalne finance, economic competence.

### **Oliynyk V. Scientific Attitude to Implementation of Pedagogical Management in Training for School Administrators in the System of Postgraduate Pedagogical Education**

The paper deals with the activity of the University of pedagogical management in developing the foundation (regularities and principles) of pedagogical management in school administrators. The preparation is carried out through IT-technology based environment.

Key words: pedagogical management, postgraduate pedagogical education, school administrators.

### **Orlova O. The Peculiarities of Formation of Mental Individuality of Future Teachers in 60–70's of 20th Cen**

The peculiarities of formation of mental individuality of future teachers in 60–70's of 20th cen are characterized, types and forms of individual works, which were used in a process of education during researching work, were described in the article.

Key words: formation of mental individuality of future teachers, teacher, students' individual work.

### **Ovcharova O. Problems of Moral Education for Pupils Youth in the Second Half of the XXth Century**

The authors elucidate the problems of moral education of the Soviet school in the second half of the twentieth century. Analyzing the basic task of moral education of youth in the Soviet school, reveal some differences with modern youth.

Key words: moral education of youth, communist education, the task of moral education.

**Palamarchuk O. Problems of Development of Tourism and the Content of Tourism Education on the Overseas Territories of France**

This article deals with the problems of development of tourism and the content of tourism education on the overseas territories of France. The author of the article investigates educational system and peculiarities of the preparation of the professionals in tourism on the overseas territories of France.

Key words: tourism, overseas territories of France, educational system of France.

**Porokh D. The Diagnostic of Adaptation Process of Foreign Students to the Study in High Medical Schools of Ukraine**

In the following article is described the meaning of the term: “ the adaptation process to the study of foreign students of medical high schools in Ukraine” and the main characteristics of this term; described and investigated the diagnostic way of the investigation of foreign students adaptation level to the study in high medical schools of Ukraine.

Key words: adaptation, the adaptation of the foreign students to the study in high medical schools of Ukraine, the diagnostic of the level of adaptation.

**Proskurnia O. Teaching Experience of Communal Schools**

The article analyzes the teaching experience communal schools in Ukraine, leading pedagogical ideas, which were used in the educational process.

Key words: teaching experience, communal schools, teaching ideas.

**Sharov S. Development of Readiness of Students to Independent Educational Activity as a Necessary Condition of Its Performance**

The essence of readiness of students to independent educational activity is considered, is defined its structure and some ways of its development. It is established that readiness of students for independent educational activity is defined as integration formation which consists of motivational, operational and estimated components, between components there is a functional dependence. Readiness development assumes increase of educational motivation, formation of an adequate self-appraisal, development of corresponding abilities.

Key words: independent work, readiness, structure, students.

**Shchoholeva I. Problem of Conscious Discipline Formation in J. Komenskyi Heritage**

In article J. Komenskogo’s sights at an essence, value, ways of formation of conscious discipline at students are opened; the role teacher and the head of school in realization of problems of moral education of rising generation is characterized.

Key words: formation, conscious discipline, ways.

**Shepelenko T. Perceptive Aspect of Economists’ Training to Professional and Communicative Activities**

The article is devoted to the communicative activity and its specific features, the description of content of social perception, as ability that ensures a proper image of the interaction partner based on perception, understanding and interpretation of its external reflexes.

Key words: communication, interaction, communicative activities, skills, social perception.

### **Shlomenko O. To the Matter of the Professional and Communicatory Competence's Formation Among the Students of Higher Educational Establishments**

The article carries the main point of such definitions as “the competence”, “the communication”, “the professional communicatory competence”. The ways of its formation among the students of the higher educational establishments have been characterized.

Key words: the competence, the communication, the professional communicatory competence, the future specialists.

### **Shtefan L. Reflective Activity of the Future Engineer-Teacher in The Conditions of Introduction of Pedagogical Innovations**

In article the analysis of approaches to formation of reflective activity *будущого* the engineer-teacher in the conditions of introduction of pedagogical innovations is carried out. The concept „an innovative reflexion” is entered. Functions of an innovative reflexion and the mechanism of its realisation are defined.

Key words: activity, an innovative reflexion, an innovation, the engineer-teacher, model, a reflexion, the pupil, function.

### **Sokyrko O. Evaluation of Swimming Skills Level in Deaf Children of Pre-School Age**

Features organizations and swimming training deaf children 5–6 years. Pedagogical conditions of the development of cognitive activity of ear-deficient teenagers in the process of teaching swimming were the following: general and special teaching methods, principles of educational teaching, scientific process of teaching, systematic and consistent teaching, availability of knowledge, active and conscious teaching, corrective teaching, individual and differentiate approach to students. In the classroom for swimming to deaf children 5–6 years old used an experimental technique for estimating of formation of swimming skills, which helped optimize the process of learning swimming

Key words: swimming, teaching, deaf under-fives, water environment, swimming skills.

### **Stepanyuk K. Instrumental Model of Formed Research Skills of Future Teachers of Elementary School During the Project Activity**

The article deals model of formation of research skills of the future teachers of elementary school during project activity. The concepts “model” and “modeling” are analyzed. The characteristic of structure, functional components of model and process of formation of the above-stated skills is submitted.

Key words: model, modeling, research abilities.

### **Taran I. Esence and Content of “Facility” Concept in Education**

The article deals with analysys of “facility” concept and discloses components of mind facility.

Key words: mind facility, education.

### **Taresenko T. The Position of General Culture Component in Educational Field**

The article is devoted to the influence of general culture on formation of the foreign language teacher's professional culture. Different aspects of concept "culture" are observed. The conditions for effective formation of the specialist's culture are outlined.

Key words: general culture, foreign language teacher's professional culture, educational process, spheres of the personality.

### **Tkachenko O. The Structure of Teacher Activity in Higher School**

The article touches upon the main approaches to the definition of "pedagogical activity", classification of its main structural elements, kind and forms, the classification of the main kinds of pedagogical activity

Key words: pedagogical activity, structure of pedagogical activity, kinds and forms of pedagogical activity.

### **Tokarieva A. Current Issues of Online Technologies' Application to the Context of Foreign Languages Teaching**

General characteristics of the most popular online intercultural exchange models are presented in the article. Two main notions "computer-mediated communication" and "online intercultural exchange" are defined. The factors that contribute to the efficient online intercultural communication are outlined.

Key words: foreign languages teaching; intercultural communication; computer-mediated communication; online intercultural exchange.

### **Trofimuk K. Communicative Constituent of Professional Competence Future Specialists from Hotel-Restaurant Business**

In the article essence of communicative constituent of professional competence future specialists from hotel-restaurant business opens up and analysed her structural components.

Key words: professional competence, communicative competence, specialists of business, hotel-restaurant business, structural components.

### **Vindyuk A. Conception of the Competently Oriented Professional Preparation Future Specialists From Hotel-Resort in the Conditions of Se-date Education**

The article is devoted to the substantive provisions of conception of the competently oriented professional preparation of future specialists of hotel-resort business. Professional competences and knowledges which a future specialist must own are analysed.

Key words: hotel-resort business, conception, specialist, junior specialist, bachelor, master's degree.

### **Voronina Y. Analysis of the Category Field of Problem of Overcoming of Egoism for Pupils**

In the process of acquaintance with literature, in which such categories, as "egoism", "selfishness", "proudness" and "love to itself", in a number of sources are founded the different going is exposed near their interpretation, that results

in the variant reading or to the substitution of concepts. In the article the general is analysed and excellent in the above-mentioned categories, author position is marked in relation to their essence.

Key words: egoism, selfishness, proudness, love to itself, adolescents, analysis.

### **Vorozhbit V. The Essence of Spiritual-Moral Education of Pupils**

In the article the analysis of component lexical construction of spiritual-moral education of pupils in general schools is conducted, concordance of lexemes “spiritual”, “spirituality”, “moral”, “morality” is done. The structure of object and functions of spiritual-moral education of pupils is exposed on such approaches: materialistic, idealistic, symbiotic.

Key words: spirituality, morality, bringing up, school, education.

### **Yatsenko O. Orthodox Philosophy as a Possible Methodological Basis for Modern System of Future Engineers Preparation**

The education system is among the most important state and social institutions that forms one whole cultural, educational and spiritual space of the society for all its leading spheres. In connection with the crisis consequences, the author has examined the necessity of based on traditional national religious beliefs preparation of specialists.

Key words: Orthodox philosophy, preparation of engineers, education system, preparation of specialists, traditional national religious beliefs.

### **Yermak Y. Professional Self-Actualization of a Future Teacher in the Process of Professional Training**

In the article the main point of professional self-actualization as personality qualities of a future teacher has been revealed. The necessity to use methods of professional self-actualization which improve the quality of students professional training was grounded.

Key words: self-actualization, future teacher, professional training, self-education.

### **Yesina N. Factors and Methods Influence on Formation of Creative Skills of Future Teachers**

the conceptions “preparation”, “professional – pedagogical preparation”, “readiness”, as the result of professional – pedagogical preparation of the future teacher is opened in the clause; the essence and structure of professional – pedagogical preparation directly influencing on the efficiency of pedagogical activity is determined; the author’s definition to the conceptions “professional – pedagogical preparation”, “readiness of the future teacher” is given, the influence of the professional – pedagogical readiness of the future teacher on the increase of quality of training and education of the schoolboys is revealed.

Key words: preparation, professional – pedagogical preparation, readiness, professional – pedagogical readiness.

### **Zaliznyk A. The Verbal Folk Creation and Influence on Development of Painte-Speech Activity of Preschooler**

The subject of the article is the verbal folk creation and influence on development of painte-speech activity of preschooler. Pedagogical sources are analyzed, that contain information concerning painte-speech activity of preschools. The essence of notion "painted-speech activity" is exposed. Features certain are outlined, that inherent only to verbal folk creation. Prosaic, poetic and playing folklore is selected. The theoretical analysis of literature by the pedagogical prominent teachers.

Key words: verbal folk creation, folklore, children, preschools, speech.

### **Zhidkih T. Some Aspects of Formation of Educational Complexes in the Context of the Concept of Continuous Education**

One of strategic directions of reforming of domestic system of higher education is structural reconstruction of educational space, profound, both formal, and substantial integration of different types of higher educational institutions. Thus the questions connected with differentiation and integration of higher educational institutions on educational levels belong to priority, and their decision is carried out by creation of educational complexes as modern forms of integration of educational institutions. The basic task of our research is studying of processes of reforming of the higher continuous formation by creation of educational complexes.

Key words: continuous formation, step formation, qualifying level, an educational complex.

### **Zienia L. Technologies of Professional and Methodical Training of Future Teacher for Studying of Foreign Languages at the Upper Profile School**

In the article the features of the organization of students' cognitive learning activity during their professional and methodical training for studying of foreign languages at the upper profile school are considered. The author defines the system of technologies which should provide the formation of teacher's essential competence of the upper profile secondary school.

Key words: the teacher of foreign language, the professional training, the upper profile secondary school, technologies.

### **Zinchenko V. Models of Quality Management of Higher Education**

In article approaches of scientists to concept definition "higher education quality management" are investigated. Base models of quality management of the organizations, used by higher educational institutions are considered. It is resulted examples of creation of a control system by quality of higher education at level of the state, educational institutions and scientists. Necessity of creation of own control system by quality in high schools is defined.

Key words: quality management, higher education quality management, model of quality management of higher education.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 15 (68)

Виходить 4 рази на рік

Редактор А.О. Бессараб  
Технічний редактор О.О. Івченко

Підписано до друку 31.05.2011.  
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 26,51. Обл.-вид. арк. 30,80. Тираж 500 пр. Зам. № 42-10Ж.

---

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.