

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 25 (78)

Запоріжжя  
Класичний приватний університет  
2012

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, 2012. – Вип. 25 (78). – 568 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 психологічних 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 педагогічних наук, професор	Сущенко А.В.
доктор педагогічних наук, професор	Фунтікова О.О.

Рекомендовано вченою радою  
Класичного приватного університету  
26 вересня 2012 р. протокол № 1.

© Класичний приватний університет, 2012  
© Колектив авторів, 2012

## 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 6 разів на рік: 3 випуски – червень, 3 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: УДК, 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; список використаної літератури 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>І.В. Батрун</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ БАТЬКІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСВІДІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО .....	9
<i>Г.В. Василенко</i> ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ 1917–1927 РР.....	16
<i>Л.В. Герасименко</i> ПРИНЦИП ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ ЯК ПІДґРУНТЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ТЕОРІЇ П. КАПТСРЕВА .....	21
<i>Т.І. Куліш</i> ПОГЛЯДИ НА УКРАЇНІЗАЦІЮ ШКОЛИ В ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ТА ДІЯЧІВ ОСВІТИ (20-ТІ РР. ХХ СТ.) .....	30
<i>Ю.С. Литвина</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ПЕДОЛОГІВ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В 20–30-Х РР. ХХ СТ.....	37
<i>Т.Д. Петрик</i> ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК ПЕРВІСНА ФОРМА ТВОРЧОСТІ. ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ВИНИКНЕННЯ ІМПРОВІЗАЦІЇ У ТЕАТРАЛЬНОМУ МИСТЕЦТВІ .....	43
<i>І.М. Романюк</i> РОЗВИТОК ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ВІЙСЬКОВИХ ФОРМУВАННЯХ У ПЕРІОД НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНИХ ЗМАГАНЬ (1917–1921 РР.): ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ.....	50
<i>Л.П. Ткаченко</i> МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ РИТОРИКИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (XVII–XVIII СТ.) .....	60
<i>І.І. Черевань</i> ЗМІСТ, ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ У 60–70-Х РР. ХХ СТ. ....	67

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Т.Н. Аверина</i> ПЕДАГОГІЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	71
<i>Н.І. Ашиток</i> ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ .....	77
<i>В.В. Бондаренко</i> ІНЖЕНЕР-ПЕДАГОГ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕНЕДЖЕР ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ .....	83
<i>О.Л. Бухало</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ .....	88
<i>Т.І. Ваколя</i> КАТЕГОРІЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ .....	95

<i>А.В. Вiндюк</i> ГУМАНIЗАЦIЯ ОСВIТИ ЯК ТЕНДЕНЦIЯ ЕВОЛЮЦIЇ СУЧАСНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГIЧНИХ ПРОЦЕСIВ.....	103
<i>К.О. Вiтчiнкiна</i> ЗАГАЛЬНЕ ПОЛОЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБГРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГIЇ ОВОЛОДIННЯ СТУДЕНТАМИ ЗАСОБАМИ ДИЗАЙНУ.....	111
<i>Л.С. Герасименко</i> КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГIЧНОЇ ДIЯЛЬНОСТI ВИКЛАДАЧА IНОЗЕМНОЇ МОВИ ЛЬОТНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	117
<i>І.Я. Глазкова</i> ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДIЯЛЬНОСТI: ТАКТИКИ, СПОСОБИ, ПРИЙОМИ.....	123
<i>Н.М. Голдiш</i> СУТНIСНИЙ ЗМIСТ ПОНЯТТЯ КОМПЕТЕНТНОСТI ВИПУСКНИКІВ ВНЗ .....	131
<i>Л.О. Голубнича</i> МЕТОДОЛОГIЯ ПЕДАГОГIЧНОЇ IСТОРIOГРАФIЇ.....	138
<i>А.І. Горбенко</i> НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСIЙНОЇ МОТИВАЦIЇ ОФIЦЕРІВ ОРГАНІВ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ ДО ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВОЇ ДIЯЛЬНОСТI У ПРОЦЕСІ ПIСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	146
<i>В.В. Григораш</i> УПРАВЛIННЯ РОЗВИТКОМ МУНIЦИПАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВIТИ .....	152
<i>А.І. Дзундза, К.Ю. Чудiна</i> ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ IНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГIЧНЕ ЗАВДАННЯ .....	158
<i>Т.В. Іваненко</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	164
<i>Т.В. Каракатсаніс</i> ЕКЗЕМПЛІФІКАЦІЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ (НА ПРИКЛАДІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ) .....	170
<i>А.В. Курпа</i> ДIЯЛЬНІСТЬ ЄВРОКЛУБІВ ЯК ОСЕРЕДКІВ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	175
<i>В.О. Коваленко</i> ЛОГIСТИЧНА МЕТОДОЛОГIЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СТАНДАРТИВ І КРИТЕРIЇВ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВIТИ, НАВЧАННЯ ТА ПРОФЕСIЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГIЇ В УМОВАХ МАГIСТРАТУРИ .....	182
<i>О.М. Котикова</i> КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГIЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	198
<i>В.М. Кравченко</i> ФЕНОМЕН ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ .....	204
<i>А.М. Крамаренко</i> ФОРМУВАННЯ СОЦIОПРИРОДНИХ ЦIННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХIВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВIТИ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ПРИРОДОЗОРIЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	217
<i>А.Ф. Куринная</i> К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЕ СЛОВА В ЛИНГВИСТИКЕ.....	226

<i>Н.І. Лукашова</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ХІМІЇ .....	233
<i>М.І. Лук'янченко</i> ПРОБЛЕМА ПРОФІЛАКТИКИ ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН СЕРЕД ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	242
<i>О.О. Матвєєва</i> ОЦІНКА ТА КОНТРОЛЬ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ .....	250
<i>Н.В. Меркулова</i> ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ УПРАВЛІННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ.....	258
<i>О.І. Москаленко</i> УПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ .....	263
<i>А.Є. Никифоров</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “СОЦІАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА” .....	268
<i>Л.М. Оліфіра</i> МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ І-ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ У СИСТЕМІ ППО .....	273
<i>Н.І. Перцова</i> ЦІЛЬОВА КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ .....	281
<i>Н.М. Попович</i> ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МИСТЕЦТВА НА ПОГЛИБЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	290
<i>Є.В. Пранова</i> ПРОБЛЕМА ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ .....	297
<i>Л.М. Рибалко</i> РОЗВИТОК ІДЕЙ ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНОГО ПІДХОДУ В ІСТОРІЇ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОГО ЦИКЛУ .....	303
<i>Л.М. Романишина, О.І. Гулай</i> МЕХАНІЗМ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЛАНОК СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ .....	313
<i>І.І. Русинка</i> ВИХОВАННЯ ПЕВНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЗАПОРУКА ДОСЯГНЕННЯ НЕЮ ЖИТТЄВОГО УСПІХУ .....	323
<i>С.М. Сошенко</i> ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ .....	342
<i>О.В. Стражева</i> МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	350
<i>Л.О. Сущенко</i> ОСВІТЯНСЬКА НАУКА ЯК ВЕКТОР РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	355
<i>О.Г. Трембовецький</i> ДО ПИТАННЯ ПРО ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ .....	362

<i>О.В. Хаустова</i> ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ВПЛИВИ НА РОЗВИТОК ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ .....	368
<i>А.О. Чех</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ .....	376
<i>О.О. Чорна</i> РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЇ АНТРОПОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ .....	387
<i>С.О. Шабельник</i> ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	394
<i>Г.Ф. Шарана</i> ОСОБИСТІСНА НЕПОВНОЦІННІСТЬ У КОНТЕКСТІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ А. АДЛЕРА.....	399
<i>С.Л. Яблочников</i> СПІВВІДНОШЕННЯ ТЕРМІНІВ “ОСВІТНІЙ ПРОСТІР” ТА “ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ” .....	408
<i>К.Ф. Янків</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХІМІЧНИХ ПОНЯТЬ.....	416

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Ю.Ю. Дюжикова</i> ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	422
<i>О.А. Міщенко</i> РОЗВИТОК НАВИЧОК АУДІОВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МУЛЬТИМЕДІЙНИМИ ЗАСОБАМИ НАВЧАННЯ.....	429
<i>М.О. Наказний</i> ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДНИК ЦІЛІСНОЇ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	435
<i>Л.А. Павленко</i> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ.....	442
<i>В.В. Реутова</i> ТЕНДЕНЦІЇ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ.....	447
<i>О.П. Ющенко</i> ПІДВИЩЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ АТАК У БАСКЕТБОЛІ НА ОСНОВІ ВДОСКОНАЛЮВАННЯ ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СЕРЕД УЧНІВ ДЮСШ .....	454

## ВИЩА ШКОЛА

<i>Я.М. Бельмаз</i> СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В США: ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	459
<i>І.З. Бопко</i> МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	464

<i>Т.О. Бутенко</i> ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ.....	469
<i>О.П. Ганжа, Р.В. Келембет</i> МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТА.....	475
<i>М.Д. Дяченко</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	481
<i>Е.В. Комиссаренко</i> МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ МАТЕМАТИКИ И СПЕЦИДИСЦИПЛИН В АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ.....	489
<i>Л.І. Коробчук</i> СУТНІСТЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	496
<i>І.О. Лепьохіна</i> МОТИВАЦІЯ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ У СТУДЕНТОК ВНЗ.....	503
<i>О.Е. Луговської</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ГІРНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	509
<i>Г.Ю. Майський</i> ПРОГРАМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ПРИ БАГАТОРІВНЕВІЙ ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРА І СПЕЦІАЛІСТА ОСВІТИ .....	514
<i>І.Ю. Нечепорчук</i> ПРО ПОНЯТТЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЮ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ .....	520
<i>М.П. Парфьонов</i> ТВОРЧІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ .....	526
<i>В.М. Середа</i> ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ .....	532
<i>Л.М. Тернавська</i> ФОРМУВАННЯ ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ПРИ ВИВЧЕННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НЕМОВНИЙ ВИЩІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД) .....	538
<i>В.О. Цапов</i> ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ МАТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ.....	543
<i>В.О. Чепурна</i> ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ У ПРОЦЕСІ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	549
<i>С.І. Шандрюк</i> ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США.....	556
<i>Є.М. Штонда</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАКАЛАВРІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС.....	563



# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.032(477)(09) СУХОМЛИНСЬКИЙ

І.В. БАТРУН

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ БАТЬКІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСВІДІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

*У статті досліджено педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського, яка стосується підготовки школярів до виконання виховної функції в сім'ї. Відзначено, що думка В.О. Сухомлинського щодо необхідності цієї підготовки на основі синтезу сімейного та суспільного виховання є актуальною в наш час. Відповідно, підвищується роль педагогічної спільноти у вирішенні проблем виховання громадянина, який функціонально готовий до продуктивного виховання дітей.*

*Ключові слова: В.О. Сухомлинський, сім'я, підготовка майбутніх батьків, суспільне та сімейне виховання.*

Серед комплексу виховних завдань, які необхідно вирішувати сучасній школі, одним із головних є підготовка дітей до майбутнього сімейного життя і виховання дітей. Формування цих якостей – невід'ємна складова загальної системи соціалізації підростаючого покоління, оскільки виховна функція у батьківстві є тією первинною та соціальною основою, яка формує моральний і психічний склад дитини. Отже, сімейна виховна педагогіка є найважливішою складовою готовності особистості до сімейних відносин. Педагогічний досвід батьків завжди спрямований у майбутнє, а психологічний клімат у родині, відносини між її членами безпосередньо впливають на виховання дитини, розвиток її творчих можливостей, поведінку тощо. У зв'язку із цим проблема підготовки молоді до виховання дітей становить інтерес для педагогів, всіх тих, хто пов'язаний з вихованням підростаючого покоління.

Велика заслуга у здійсненні дошлюбного виховання молоді, підготовки молодого покоління до виховання дітей і сімейного життя належить В.О. Сухомлинському, який констатував, що “у шкільному навчанні немає справжньої школи мудрості майбутніх батьків. Тому до народження дітей деякі молоді люди підготовлені у моральному аспекті так само, як неписьменна людина підготовлена до осягання філософії” [10, с. 91].

На сучасному етапі більшість досліджень розглядають цю проблему як компонент соціального становлення молоді. Так, у дисертаційній роботі О.Н. Гнойової [1] готовність до виховання дітей і сімейного життя визначається як найважливіший показник соціальної зрілості та психічного здоров'я молоді. Автор вважає, що відсутність цієї готовності у людини – джерело його особистісної та суспільної нестабільності, і вирішувати цю проблему необхідно ще на ступені раннього юнацького віку, найбільш сензитивного для формування ціннісних установок. Такі самі ідеї висловлюються Є.К. Узденовою [15], А.Н. Сизановим [5, с. 91], А.Ю. Гранкіним [3, с. 91] та ін.

Однак, у сучасному науковому педагогічному дискурсі бракує досліджень, у яких розглянуто педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського в частині підготовки школярів до виховання своїх дітей і продуктивних батьківських відносин.

*Метою статті* є висвітлення маловідомих аспектів наукової спадщини В.О. Сухомлинського, що стосуються проблем виховання майбутнього сім'янина, який здатен ефективно та продуктивно виховувати дітей у сім'ї.

Бути громадянином, за В.О. Сухомлинським, – значить піклуватися про майбутнє суспільства, а майбутнє – це діти. Проблема підготовки молоді до виховання дітей, до високоморального і повнокровного сімейного життя є для великого педагога однією з провідних. Сама підготовка молодого покоління до виховання дітей як одна з форм виховання підростаючого покоління включає, на думку В.О. Сухомлинського, цілеспрямовані дії батьків, усіх членів сім'ї, школи і громадських організацій, а також об'єктивний вплив повсякденного побуту з метою формування у молодих людей позитивної установки на реалізацію виховної функції сім'ї.

Разом з тим ця проблема вирішується В.О. Сухомлинським комплексно, видатний педагог не розриває проблему підготовки молодого покоління до життя і проблему формування у школярів загальної сімейної культури.

Аналізуючи досвід сімейного виховання дітей, видатний український педагог показав, що сім'я з існуючими в ній відносинами між батьками й дітьми – перша школа інтелектуального, морального, естетичного та фізичного виховання.

На глибоке переконання В.О. Сухомлинського, сім'я повинна бути основною школою виховання моральних почуттів у дітей, а отже, формувати моральні уявлення і у сфері сімейного життя, головною частиною якої є виховання дітей.

Саме виховна функція сім'ї розглядається В.О. Сухомлинським як основа сімейного життя, головний обов'язок членів сім'ї. Разом з тим він виходить з того, що тільки любов є тією основою, на якій можливе існування гармонії в сімейних відносинах, яка, у свою чергу, є запорукою успішного виконання членами родини своєї батьківської функції.

В.О. Сухомлинський у “Листі до сина” звертався до всіх молодих людей: “Любов – це найбільш суворий іспит людяності... Без глибоко розвинутого почуття поваги людської гідності не може бути справжньої людської прихильності” [8].

Ще у 70-ті рр. ХХ ст. у Павлівській загальноосвітній школі, очолюваній В.О. Сухомлинським, було вперше введено навчальний предмет “Культура відносин у сім'ї”, де велика увага приділялася формуванню у школярів позитивної установки на виконання батьківської функції.

Педагог справедливо стверджував: “Саме життя вчить, що до великого людського обов'язку і творчості – народження і створення нового життя – людину треба готувати задовго до того моменту, коли в неї виник-

нуть перші почуття статевої любові. Це повинна бути моральна підготовка” [7, с. 97].

Сьогодні як ніколи актуальна думка, висловлена педагогом про те, що “питання про моральну готовність людини до любові, народження і виховання дітей, створення сім’ї має стати практичною справою суспільства” [9, с. 3].

Підготовка молодого покоління до створення сім’ї та виховання дітей, за В.О. Сухомлинським, складається з декількох напрямів: соціального, психологічного, юридичного, економічного, біологічного та педагогічного. Сім’я і школа – основні соціальні інститути, які можуть розвивати підростаюче покоління у зазначених напрямках, але при цьому він був переконаний, що мудрості батьківства та материнства діти навчаються насамперед у родині [6, с. 201].

Разом з тим В.О. Сухомлинський не заперечував і важливості спеціальних уроків у старших класах з підготовки школярів до сімейно-шлюбних відносин. “Я вважаю, – писав він, – що в старших класах потрібно готувати юнаків та дівчат до місії батька і матері. Це безперечно. Не всім бути математиками і фізиками, інженерами і вчителями, лікарями та конструкторами, але всі будуть батьками і матерями. Чому ж у школі на уроках ми говоримо про все – про нескінченність Всесвіту, про таємниці речовини, про мікросвіти, але чомусь не вчимо, як бути батьком і матір’ю? Повинні бути спеціальні уроки в старших класах” [14, с. 244]. Розвиваючи цю думку, він з повною підставою стверджував: “...Настав час, коли суспільство має суворо перевіряти моральну готовність людей, що беруть шлюб, до народження й виховання дітей, до створення сім’ї” [9, с. 4].

В.О. Сухомлинський, правильно оцінюючи тенденції розвитку сучасної школи, дійшов висновку, що “подальший розвиток суспільного виховання не може відбуватися без більш активної та безпосередньої участі сім’ї, батьків. Мова йде не про епізодичну допомогу школі з боку сім’ї, а про комплекс спільних цілеспрямованих дій школи і сім’ї на особистість, про те, щоб виховання дітей становило важливий громадській обов’язок сім’ї, було виконанням їх обов’язку перед суспільством” [11, с. 41].

В.О. Сухомлинський був переконаний, що особлива роль у вихованні дітей приділяється матері, тому особливим чином ставився до підготовки дівчат до виконання своїх батьківських обов’язків, категорично виступав проти дискримінації жінки в родині, що “треба так організувати діяльність колективу, щоб не було спеціально чоловічих й спеціально жіночих видів діяльності. Не повинно бути таких трудових відносин, щоб дівчатка обслуговували хлопчиків і звалили таким чином до ролі домогосподарки. Те, що треба робити в домашньому господарстві, однаково вміло й старанно повинні робити чоловіки й жінки. Якщо і є який розподіл в самообслуговуванні, то він має бути тимчасовим: сьогодні хлопці виконують одну роботу, завтра – іншу” [13, с. 577].

В.О. Сухомлинський, вважаючи суттєвим недоліком виховного процесу той факт, що школа і суспільство, як правило, готують дівчину до ро-

лі домашньої господарки, яка залежить від чоловіка, дійшов висновку, що “орієнтація дівчинки – жінки на активну участь у суспільному виробництві, а не на пасивну роль домашньої господарки, на пасивне обмеження сфери її діяльності доглядом за дітьми – ось що дуже важливо у тому загальному тоні, який має характеризувати духовне життя школи. Бути матір’ю, бути вихователем дітей – горда й почесна місія, але коли тільки цим обмежить діяльність жінки – вона буде залежною істотою. Тільки яскрава життєва мета дає жінці духовну силу, яка робить її володарем і повелителем у сфері почуттів” [13, с. 573].

Великий гуманіст категорично виступав проти приниженої позиції жінки у родині, задавався питанням “звідки йде ця німа бабина покірність, з її рабською філософією: “Він б’є мене, а я його люблю”. Страшно, боляче і прикро за Людину, коли зустрічаєшся з такою філософією у житті” [4].

Відповідаючи на це питання, В.О. Сухомлинський вказував, що у дошлюбному вихованні молодого покоління необхідним є виховання любові та найглибшої поваги до матері, вироблення понять про ідеали сім’янина, про шлюбний вік, дбайливе ставлення до любові й культури поведінки закоханих, ознайомлення молоді з основами виховання дітей, підготовка до виконання ролі батька і матері, чоловіка та дружини.

Ефективним методом підготовки юнаків та дівчат до батьківства В.О. Сухомлинський вважав поради та настанови батьків, бесіди про виховання дітей. Розвиваючи відповідні висловлювання А.С. Макаренка, він показав, що такі бесіди повинні бути наповнені теплотою, душевністю, батьківською турботою про своїх вихованців. При проведенні етичних бесід щодо цієї проблеми необхідні чуйність і глибока повага вчителя до інтимного світу учня. Найменше втручання у сферу особистого життя будує стіну між учнем і вчителем. В.О. Сухомлинський вважав, що “вивертання” серця підлітка, юнака, надмірний інтерес до потаємного, прагнення дізнатися, в чому він сам собі соромиться зізнатися, – ознака педагогічного безладу. “Жодного слова про те, хто в кого закохався... Любов повинна назавжди, на все життя залишатися для людини найсвітлішим, інтимнішим і недоторканим”, – зазначав він справедливо [10, с. 223].

Бесіди про статеві відносини, статеve дозрівання, сексуальність він рекомендував проводити окремо з хлопчиками та дівчатками. Вчителю потрібно якомога менше говорити учням про фізіологію людини у відносинах. Бесіди на інтимні теми не повинні збільшувати інтерес до сексуальних відносин, а ушляхетнювати цей інтерес.

У процесі бесід з хлопчиками, юнаками важливо підкреслити, що жіночність є найвищим виразом людської краси, це духовна сила жінки. “Жіночність, – писав він, – це вище втілення моральної чистоти і шляхетності, високої людської гідності. Ці риси виявляються в цілісному ставленні до всього, що пов’язано з її морально-естетичними відносинами з чоловіком. Неповага чоловіка до всього, що становить інтимний бік цих відносин, глибоко ображає високоморальну жінку... Жіночність – це духо-

вна сила жінки, сила, яка виховує не тільки дітей, а і нас чоловіків – чоловіка, сина” [8].

У формуванні моральних основ сімейного життя В.О. Сухомлинський вихідним положенням висував виховання громадянськості та людяності, оскільки чистота інтимних почуттів, краса відносин між чоловіком і жінкою органічно пов’язана з виховною функцією сім’ї; дослідник вказував, що виховувати гідного громадянина, відданого своїй Вітчизні – значить виховувати порядного сім’янина, люблячого чоловіка, турботливого батька родини. Вірність у любові, відданість родині він не відділяв від відданості Батьківщині, від турботи про людей. У зв’язку із цим він писав: “Патріотизм починається з коліски... Батько і мати, виростивши сина Вітчизни, створюють собі живий і нетлінний пам’ятник. Від почуття любові та поваги до матері до почуття готовності віддати всі свої сили служінню Вітчизні – це та стежка, ідучи якою людина піднімається на вершину патріотичного бачення світу, патріотичної праці, патріотичного життя” [12].

Звертаючись до юнаків і дівчат, В.О. Сухомлинський роз’яснював, що немає спеціальної “науки любові та виховання”, а є наука людяності. Хто опанував її абетку, той готовий до шляхетних духовно-психологічних і морально-естетичних відносин як у сімейному житті, так і у вихованні дітей. Любов лише тоді зміцнює сімейний союз, коли закохані володіють багатством духовного життя. “Пам’ятай – писав він, – що після того, як молоді люди взяли шлюб, вони набагато більшою мірою повинні бути творцями своєї любові, ніж споживачами її радості” [8].

В.О. Сухомлинський показав, що в школі повинен панувати культ матері – дух високого, цнотливого ставлення до жінки – джерела людського життя і краси. Це ушляхетнює природний статевий потяг, очищує душу людини від грубих інстинктів, готує молоде покоління до продуктивного виконання своєї батьківської функції. “Виховання в душі материнського культу, – стверджував він, – вимагає спеціального розгляду в тісному зв’язку з усім комплексом проблем, пов’язаних з формуванням морального вигляду особистості та колективу” [10, с. 79].

Думку про трепетне ставлення до матері Павлиська школа стверджувала у свідомості хлопчиків і дівчаток, готуючи їх не тільки до осіннього Свята матері, а й до інших важливих подій життя сім’ї та школи. В.О. Сухомлинський вважав, що чим більше духовних сил вклала дитина в працю в ім’я матері, тим більше людяності в її серці. У Павлиській школі склалася традиція: восени, коли земля і праця дають людині щедрі дари, відзначати осіннє Свято матері. Учні приносили матерям подарунки, які створювали самі: вирощені квіти, плоди, овочі з присадибної ділянки. У школі було обладнано стенд, присвячений Матері. Особливим сенсом було наділено звернення до матерів: “Мати, пам’ятай, що ти головний педагог, головний вихователь. Від тебе залежить майбутнє суспільства”. На стенді розміщувалися поради матерям про виховання. “Я прагнув до того, – писав В.О. Сухомлинський, – щоб кожен мій вихованець вкладав якомога більше фізичних і духовних сил, творячи радість і щастя, спокій і благополуччя

матері. Перше дозріле яблуко з дерева, посаджене на честь матері ще в перший рік шкільного життя, – матері та бабусі. Перше гроно винограду – матері і бабусі. Менше галасу про добрі вчинки для людей і більше турботи для рідної матері – такий девіз нашої виховної роботи” [10, с. 81].

Ідеї В.О. Сухомлинського про моральну підготовку старшокласників до виконання своєї батьківської функції справили серйозний вплив на розвиток сімейної педагогіки в СРСР та за кордоном. Вони позитивно оцінювалися вітчизняними і зарубіжними вченими.

Справедливо зазначає А.Ю. Гранкін, що твори В.О. Сухомлинського, його батьківська педагогіка “сприяють формуванню педагогічного мислення батьків, озброюють їх уміння аналізувати мотиви поведінки дітей, розробляти найбільш ефективні засоби впливу на дитину, відповідають особливостям віку, завданням виховання та умов життєдіяльності сім’ї” [3, с. 339].

**Висновки.** Аналіз праць В.О. Сухомлинського дає змогу зробити висновок, що він глибоко філософськи розглянув найважливіші аспекти формування майбутнього сім’янина, готового до виконання своєї батьківської функції.

Підготовка учнів до сімейно-шлюбних відносин і батьківства, за В.О. Сухомлинським, – це цілеспрямовані педагогічні дії школи та батьків, всіх членів сім’ї й об’єктивний повсякденний вплив сімейного побуту, сімейних відносин на дітей. Головним фактором виховного впливу на дитину він вважав внутрішньосімейні відносини. Саме в сім’ї діти за допомогою батьків, старших у процесі постійного спілкування з ними здобувають знання про виховні функції, формується певний виховний стереотип.

Разом з тим актуальною є і думка В.О. Сухомлинського щодо того, що формування майбутнього сім’янина – вихователя найбільш ефективно здійснюється на основі поєднання сімейного та суспільного виховання, що забезпечує розширення соціального простору для розвитку особистості, яка готова до позитивних сімейних відносин, своєї сімейної ролі та до виховання дітей.

#### **Список використаної літератури**

1. Гноевая О.Н. Становление готовности старших учащихся к семейной жизни в условиях деятельности психолого-педагогического отделения реабилитационного центра : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Н. Гноевая. – Петропавловск-Камчатский, 2006. – 198 с.
2. Гранкин А.Ю. Развитие теории семейного воспитания в России (1917–1991) : монография / А.Ю. Гранкин. – М. : ГосНИИ семьи и воспитания ; Пятигорск : ПГЛУ, 2002. – 450 с.
3. Гранкин А.Ю. Родительская педагогика В.А. Сухомлинского : монография / А.Ю. Гранкин. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2002. – 152 с.
4. Письма к дочери [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://od.gum-ped.ru/?&do=gum\\_pedagogika&id=220](http://od.gum-ped.ru/?&do=gum_pedagogika&id=220).
5. Сизанов А.Н. Подготовка подростков к семейной жизни / А.Н. Сизанов. – Минск : Нар. асвета, 1989. – 112 с.
6. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.

7. Сухомлинский В.А. Об этом нельзя умалчивать / В.А. Сухомлинский // Народное образование. – 1962. – № 11. – С. 20–26.
8. Сухомлинский В.А. Письма к сыну [Электронный ресурс] / В.А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1979. – Режим доступа: <http://www.pseudology.org/chtivo/SuhomlinskyPismaSynu/02.htm>.
9. Сухомлинский В.А. Трудные судьбы / В.А. Сухомлинский. – М. : Знание, 1967. – 79 с.
10. Сухомлинский В.А.. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 336 с.
11. Сухомлинский В. Этюды о коммунистическом воспитании // В. Сухомлинский // Народное образование. – 1967. – № 2–6.
12. Сухомлинский В.А. Это пламя будет всю жизнь гореть... / В.А. Сухомлинский // Комсомольская правда. – 1980. – 12 сентября.
13. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибр. твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 403–637.
14. Тартаковский Б. Повесть об учителе Сухомлинском / Б. Тартаковский. – М. : Просвещение, 1972. – 272 с.
15. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1978. – 236 с.
16. Узденова Е.К. Формирование у старшеклассников ценностного отношения к родительству как основа полноценной семьи : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Е.К. Узденова. – Карачаевск, 2006. – 23 с.

**Батрун И.В. Подготовка будущих родителей в педагогическом опыте В.А. Сухомлинского**

*В статье исследуется педагогическое наследие В.А. Сухомлинского, которое касается подготовки школьников к выполнению воспитательной функции семьи. Отмечено, что размышления В.А. Сухомлинского в отношении необходимости этой подготовки на основе синтеза семейного и общественного воспитания являются актуальными в наше время. Соответственно, повышается роль педагогического сообщества в решении проблем воспитания гражданина, который функционально готов к продуктивному воспитанию детей.*

*Ключевые слова: В.А. Сухомлинский, семья, подготовка будущих родителей, общественное и семейное воспитание.*

**Batroun I. Upbringing of future parents in teaching experience V.A. Sukhomlinsky**

*The article examines pedagogical heritage V.A. Sukhomlinsky relating to upbringing to pupils perform educational functions in the family. The article concludes that the opinion of Sukhomlinsky relative need this training based on the synthesis of family and public education is relevant in our time. Therefore, increasing the role of teacher community solved the problems of education of the citizen that is functionally ready for productive parenting.*

*Key words: V.A. Sukhomlinsky, family, preparation of future parents, social and family upbringing.*

## ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАТЬ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ 1917–1927 РР.

*Статтю присвячено аналізу шкільної практики формування економічних знань учнів у навчальних закладах України. Визначено основні напрями впровадження економічних знань у період становлення української державності (1917–1920 рр.) та на початку радянської влади (1921–1927 рр.).*

*Ключові слова: трудові монотехнічні 7-річні школи, комерційні школи, профільні моделі, навчальні плани.*

На основі вивчення історико-педагогічної літератури, монографічних видань визначено, що потреби господарського життя, соціально-економічний стан країни (стародавні часи); формування товарного виробництва, товарно-житлових відносин (середньовіччя); впорядкування системи майнових відносин, торговельних операцій (Київська Русь); застосування домашнього (приватного) господарства (XVII–XVIII ст.); перехід від феодально-кріпацьких до капіталістичних відносин (XVIII–XIX ст.); зародження теоретичних економічних знань (XVIII ст.) зумовили розвиток економічних знань у країнах світу в різні історичні періоди. Наприкінці XIX – на початку XX ст. розвиток промисловості потребував грамотних та освічених працівників зі знанням економіки, історії, математики, фізики, фахівців з торгівлі, виробництва, мореплавства. Саме в цей період на Україні створилася цілісна система комерційної освіти (комерційні інститути, училища, курси, торговельні школи), яку забезпечували дисципліни економічної спрямованості: бухгалтерія, політична та комерційна географія, теорія комерції, економія.

У сучасних дослідженнях історико-педагогічного характеру знайшло відображення формування економічних знань на початку XX ст. у школах України, зокрема такі питання: висвітлення історії економічної думки та економічної освіти України (В. Зайчук, Л. Медвідь); економічна освіта в контексті історії українського шкільництва (Ж. Єльченко, Н. Калениченко, О. Сухомлинська); характеристика реформаторських етапів становлення вітчизняної шкільної освіти (Л. Березівська), профільного навчання (Н. Анісіна, С. Вольянська), зокрема економічного в Україні у XX ст. (І. Климчук).

Однак на сьогодні відсутнє історико-педагогічне дослідження, у якому узагальнено теорію та практику формування саме економічних знань учнів у контексті освітніх процесів середньої школи України 1917–1927 рр. Актуальність статті зумовлена також потребою розв'язання суперечності між нагромадженим позитивним досвідом реалізації економічних знань шкільної освіти саме на початку XX ст., коли в гімназіях, комерційних школах як обов'язковий предмет вводилася економіка, та відсутністю його критичного узагальнення.

**Мета статті** – розкрити основні напрями формування економічних знань учнів у навчальних закладах України у 1917–1927 рр.



З огляду на проблему дослідження, інтерес становить період становлення української державності (1917–1920 рр.) та початок радянської влади (1920–1927 рр.). За ці роки було, на думку О. Сухомлинської, “сформовано національну шкільну політику, з’явилися перші контури національної системи освіти і виховання. Національна парадигма стала теоретичною і практичною підвалиною діяльності нової школи разом з парадигмою трудової школи” [6].

Незважаючи на складні соціально-економічні (економічна криза, відсутність коштів, міжнародна ізоляція), суспільно-політичні (політична криза, утвердження радянської влади на теренах України, громадянська війна), організаційно-педагогічні (непідготовленість учительства до змін, брак освітянських кадрів та навчальної літератури) умови, було розроблено педагогічні засади впровадження основ економічних знань у школі.

Міністерством народної освіти за “Проектом єдиної школи” до початку 1918/1919 н. р. було створено школи I–III ступенів з профільної моделі за чотирма відділами (гуманітарний, реальний, економічний, дівочий) та розроблено тимчасові навчальні плани, в які вводиться політична економія. Аналіз планів показує, що на економічному відділі додатково викладалися політична економія (економіка. – Г.В.), комерційна арифметика; на дівочому відділі – бухгалтерія. Зауважимо, що в навчальних планах відповідно до типу школи на II та III ступенях навчання відводилася різна кількість годин на політичну економію. Так, у 1919 р. на тиждень відводиться для класичних українських гімназій та українських середніх шкіл (реальний відділ) у 8-му класі – 3 години, а в останній – додатково 3 години в курсі “Логіка і психологія”, до якого входять знання з політичної економії, статистики, кооперації; для українських середніх шкіл (філологічного відділу) у 8-му класі – 2 години; для гуманітарного відділу з двома давніми мовами та у школі з трьома новими мовами (1920 р.) у 12-му класі – 2 години; для економічного відділу вводиться комерційна арифметика у 9–10-му класах – 1 година на тиждень, бухгалтерія у 11-му класі – 2 години, у 12-му класі – 3 години [2].

Аналіз відомостей про розбудову й поширення освіти в Україні з 1917 до 1922 рр. показує, що кількість трудових шкіл зростає (збільшується кількість і комерційних, і торговельних шкіл, відповідно, до 91 і 18). Як бачимо, протягом 1919–1920 рр. у школах економічні знання формуються як при викладанні спеціальних предметів (політична економія, комерційна арифметика, бухгалтерія), так і на окремих предметах (економічна географія, географія УСРС, економічна географія України, праця, логіка і психологія), які відображали національний компонент освіти. Саме ці предмети викладались вперше в історії державної школи, тому педагоги-науковці розробляють підручники: “Українознавство” (С. Єфремов, 1923 р.), “Економічна географія України” (К. Воблог, 1922 р.; О. Сухова, 1923 р.). Зміст економічних знань у нових підручниках, починаючи з 1921 р., підкреслював досягнення України в різних галузях, віддаючи перевагу радянському способу життя перед капіталістичним. З боку нормативних документів

ішов процес теоретичної розробки і практичного втілення в життя основних принципів діяльності школи нового типу (політехнічне навчання, праця як засіб формування всебічно розвинутої особистості, зв'язок школи з життям, активізація вивчення основ економіки, забезпечення колективістичних начал у всій навчально-виховній роботі, залучення дітей до самоврядування в ході організації виробничої практики) [3].

Ознайомлення з навчальними планами показує, що подаліше поглиблення економічних знань спостерігається тільки з 1927 р., коли Наркомос УСРР, впроваджуючи радянську модель шкільної освіти, вводить у навчальні плани єдиної трудової монотехнічної 7-річної школи тематики комплексів, що містять такі економічні знання [8, с. 20–21]:

– I обов'язкового концентру трудшколи – село (1-й рік: життя та праця в родині і в школі; осінні роботи в сільському господарстві; 2-й рік: наше село; робота на селі взимку; весняні роботи на селі; 3-й рік: проробка сільськогосподарських продуктів (колективне господарювання); фабрично-заводська праця в місті; 4-й рік – колективізація та індустріалізація сільського господарства; промисловість та електрифікація; соціалістичне будівництво країни), місто (1-й рік: життя і праця людей міста взимку; 2-й рік: дрібне виробництво нашого району; наш виробничий заводський район; 3-й рік – місто як економічний і культурний центр; наше підприємство; зв'язок між городом і селом; 4-й рік: колективізація та індустріалізація сільського господарства; промисловість та електрифікація; соціалістичне будівництво Країни Рад);

– II концентру трудшколи – міський варіант (5-й рік: місто; село раніше та тепер; зв'язок між містом і селом; 6-й рік: народне господарство СРСР та індустріалізація; промисловість та робочий клас; 7-й рік: світ перед соціальною революцією), сільський варіант – виробничі теми (1–5-й роки: поліпшення дрібного скотарства та птахівництва; як збільшити врожай; 2–6-й роки: як поліпшити та поширити скотарство; як поліпшити та поширити розвиток товарних культур; 3–7-й роки: як організувати та вести сільське господарство; електрифікація сільського господарства), суспільствознавчі теми (1–5-й роки: село тепер і раніше; промисловість і робочий клас раніше і тепер; громадсько-політичне життя раніше і тепер; 2–6-й роки: народне господарство СРСР та індустріалізація; 3–7-й роки: РСФСР та боротьба за перемогу комунізму).

У пояснювальній записці програми зазначалося, що збільшено години на практичну діяльність і враховано педологічні критерії і водночас потреби народного господарства [8]. Зміст економічних знань орієнтовано на максимальне зближення суспільних наук з практикою соціалістичного будівництва. А види знань відображали особливості радянського будівництва, формувалися відповідно до соціально-економічних змін (воєнний комунізм, неп, голод, перехід до індустріалізації), мали міцний зв'язок з “виробничими процесами”, з “господарськими процесами перебудови країни”. Водночас зміст економічних знань розкривав людину як основу продуктивної сили суспільства, як соціально-класову істоту, здатну свідомо впливати на суспільне життя; неминучість загибелі капіталізму; політичну економію як класову науку.

З появою низки нових документів щодо трудової школи виникла проблема співвідношення виробничого навчання та соціально-економічного характеру виховання підростаючого покоління.

Слід зазначити, що на початку ХХ ст. у працях українських педагогів Східної Галичини в галузі теорії та практики організації національної школи відображалися питання виховання людини праці, господаря. Так, Т. Біленький, учитель промислової школи, який за заслуги на педагогічній ниві отримав звання шкільного радника, розуміючи значення кооперативного руху, наголошував, що господарські, торговельні й промислові справи є основою для практичного навчання селян. Головною педагогічною ідеєю педагога М. Федюшки була ідея національного виховання. Виховним ідеалом для нього був “ідеал великої та гармонійної індивідуальності”, вихованої на “змісті українського національного виховання”, зміст якого є “не минувшість і не теперішність, а майбутнє, той майбутній ідеал України”, що базується на міцному господарстві [1, с. 195]. М. Базик, педагог, громадсько-культурний діяч, розглядаючи проблему вибору звання (*фах, професія. – коментар Г.В.*) у школі, зазначав, що “у тісному зв’язку з великим розвитком господарського життя на Заході – зародилася ідея поради у виборі звання”. Педагог стверджував, що у школі “порада вибору звання орієнтується на господарське життя і має високі соціально-господарські цілі”, тому вчителю необхідно “перебрати у свої руки звання не виховання і навчання та підготовку шкільної молоді до правильного вибору звання”. Я. Біленький, педагог, громадсько-політичний діяч, писав: “Новочасна школа дбає не так за вивчення літератури, як за, по можливості, глибоке й всебічне пізнання ... світогляду, релігії, законодавства, природничих, господарських і економічних цінностей ...” [1, с. 93]. А. Домбровський як педагог створив на селі, де працював, для молоді читальні (осередки) “Сільського господаря”; як член виконкому народного учительства розробив основи навчання в народній школі. Так, для учнів молодшої школи пізнання господарства проходило при обговоренні тем, які “дитина зможе зрозуміти, уявити собі. Я помагаю мамі (татові) в роботі”. На 5-му році науки педагог рекомендував опрацьовувати теми із суспільного життя, наприклад: “Розмови при полагоджуванні щоденних господарських та домашніх потреб” [1, с. 176]. Культурно-освітній діяч Д. Коренець вважається організатором кооперативного руху в Східній Галичині та теоретиком українського торговельно-кооперативного шкільництва кінця ХІХ – початку ХХ ст. [1, с. 242]. Автор у статті “Дайте дітям науку” (1918 р.) на основі аналізу зарубіжного досвіду про рівень господарства, яке “стоїть оперте на науці в школі” зазначає, що “часи господарювання, як батьки вчили, давно повинні у нас минутися ... наосліп не можна вести господарства. Треба користуватися науковим досвідом учених людей, котрі життя своє посвятили для піднесення господарства” [1, с. 247–248]. Доктор І. Велигорський у статті “Українознавство” (1934 р.) визначав метою навчання “створити людину нового типу на основах національних традицій, самостійну, приготовану до життя, людину діючу ... з охотою до співпраці в побудові кращого Завтра”. Дорога до цієї мети – це школа праці, активна школа, зміст навчання якої приготувати до життя [1, с. 115]. Ці узагальнюючі ідеї дослі-

джені із наукового здобутку педагогів, культурно-громадських діячів галицького краю свідчать про надання особливого значення західноукраїнського вчительства ідеям впровадження основ господарської діяльності на різних рівнях шкільної освіти українського народу.

**Висновки.** Таким чином, до основних напрямів формування економічних знань учнів у закладах освіти в 1917–1927 рр. можна зарахувати: зв'язок школи з життям; активізацію вивчення основ економіки; впровадження радянської моделі шкільної освіти (введення концентру трудшколи, єдиної трудової монотехнічної 7-річної школи, тематики комплексів); теоретико-методичні розробки вчених, педагогів та громадських діячів у галузі педагогічної практики.

Подальшого розвитку потребують питання порівняння досвіду формування економічних знань в учнів Німеччини та України у 90-х рр. ХХ ст.; узагальнення форм, методів формування економічних знань у профільному навчанні відповідно до віку учнів школи.

#### **Список використаної літератури**

1. Антологія педагогической мысли Украинской ССР / [сост. Н.П. Калениченко]. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л.Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
3. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / [упоряд. проф. О.О. Любар; за ред. В.Г. Кременя]. – К. : Знання, КОО, 2003. – 766 с.
4. Майборода В.К. Національна школа України: історія, розвиток, уроки / В.К. Майборода, С.В. Майборода // Рідна шк. – 1992. – № 11/12. – С. 6–16.
5. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : [навч. посіб.] / Л.А. Медвідь. – К. : Вікар, 2008. – 124 с.
6. Народна історія українського школознавства: 1905–1933 : навч. посіб. / О.В. Сухомлинська [ та ін. ] ; за ред. О.В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.
7. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР: (1917–1967) : монографія / А.Д. Бондар, О.Г. Дзевєрін, Б.С. Кобзар [ та ін. ]. – К. : Рад. шк., 1967. – 482 с.
8. Проекти навчальних планів та схем комплектів трудшколи // Бюлетень Народних комісаріату освіти. – 1929. – № 16. – С. 18–22.

#### **Василенко А.В. Опыт формирования экономических знаний в учебных заведениях Украины 1917–1927 гг.**

*Статья посвящена анализу школьной практики формирования экономических знаний учащихся Украины. Определены основные направления внедрения экономических знаний в период становления украинского государства (1917–1920 гг.) и советской власти (1921–1927 гг.).*

*Ключевые слова: трудовые монотехнические 7-летние школы, коммерческие школы, профильные модели, учебные планы.*

#### **Vasilenko A. Experience of formation of economic knowledge in educational institutions of Ukraine of 1917–1927**

*Article is devoted to the analysis of school practice of formation of economic knowledge of pupils of Ukraine. The main directions of introduction of economic knowledge in formation of the Ukrainian state (1917–1920) are defined and formation of the Soviet power (1921–1927).*

*Key words: labor nontechnical the seven-year schools, business schools, profile models, curricula.*

## ПРИНЦИП ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ ЯК ПІДГРУНТЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ТЕОРІЇ П. КАПТЕРЕВА

*У статті розглянуто принцип природовідповідності як основу індивідуального підходу в дидактиці П. Каптерєва. Охарактеризовано основні способи індивідуалізації навчання, визначені педагогом, у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ ст.*

*Ключові слова: природовідповідність, індивідуальний підхід, вибір, біфуркації.*

Значні зміни, що відбуваються в суспільстві, в економіці нашої держави, потребують виховання високоосвічених, оптимістично налаштованих особистостей, здатних до активного життєтворення, які усвідомлюють свої потенційні можливості, життєві цілі й здатні їх реалізувати. Визначена система завдань потребує організації навчально-виховної діяльності, спрямованої на розвиток індивідуальності учня.

Проблема індивідуалізації навчання має довгу історію, вивчення якої спонукає до її переосмислення, пошуку ефективних шляхів її реалізації в сучасній школі.

Глибокий знавець психології людини, видатний педагог другої половини ХІХ ст., переконаний гуманіст П. Каптерєв приділяв значну увагу розробці проблеми індивідуалізації навчання, враховуючи цілісність природи особистості.

**Мета статті** – розкрити сутність принципу природовідповідності в теорії П. Каптерєва та охарактеризувати основні способи реалізації індивідуального підходу в навчанні, запропоновані вченим.

П. Каптерєв побудував струнку теорію навчання, яка, на думку його сучасника О. Острогорського, не викликала полеміки. Дидактика вченого обґрунтовувала низку теоретичних положень, принципів, оригінальну концепцію змісту навчання та форм і методів роботи, спрямованих на реалізацію мети педагогічного процесу – вдосконалення учнів. Особистість учня, сприяння її подальшому розвитку відповідно до ідеалу становлять основу педагогічної теорії вченого. Тому надзвичайно актуальним для П. Каптерєва було вивчення природи дитини, її індивідуально-психічних і вікових особливостей, у зв'язку з чим принцип природовідповідності навчання мав виняткове значення в дидактиці вченого.

П. Каптерєв поділяв погляди Я. Коменського, А. Дістервега, за якими, навчання і виховання повинні здійснюватися згідно з природою дитини. Сучасник П. Каптерєва М. Демков у своїй статті “Педагогічні гіпотези і теорії, їх історичне й сучасне значення” (1900) основоположником педагогічної теорії узгодження з природою учня визначав Я. Коменського: “І Базедов, і Песталоцці, і Фребель, і Дістервег, і Пирогов, і Ушинський не можуть зрівнятися з Коменським за силою впливу і значенням” [2, с. 459]. Однак, на відміну від М. Демкова, П. Каптерєв уважав надто спрощеною вимогу Я. Коменського: виховуй відповідно до природи. Вчений наголо-

шував на необхідності доповнити й удосконалити зазначене правило, бо людська природа не може бути визнана досконалою. Отже, визначене Я. Коменським правило потребувало доосмислення [3, с. 216]. Спираючись на праці М. Пирогова, К. Ушинського, П. Юркевича, П. Каптерев розглядав природу дитини як сукупність вікових та індивідуально-психічних властивостей, які можуть бути вдосконалені систематичним вправлінням у педагогічному процесі.

У дидактиці вченого зміст *принципу природовідповідності* розширюється і включає в себе як відповідність дитячій натурі, так і сприяння її розвитку, удосконаленню в процесі активної навчальної діяльності. Ця думка ґрунтувалася на працях попередників П. Каптерева. У “Педагогічному процесі” (1905) педагог спирається на думки Г.С. Сковороди щодо сприяння саморозвитку особистості, враховуючи її природні задатки й можливості. К. Ушинський також вказував на необхідність накопичувати інформацію про учня, щоб забезпечити можливість підбору адекватних видів діяльності та завдань, які спонукали б дітей до розумової активності і не перевищували б їх потенційних можливостей. М. Вессель принцип природовідповідності вважав вищим принципом, переконливо доводячи, що навчання й виховання не повинні містити нічого такого, що шкодить природі людини, її індивідуальності або не узгоджується з нею. М. Пирогов та П. Юркевич вказували на існування особливого світу дітей, відмінного від світу дорослих.

Узагальнюючи думки своїх попередників, П. Каптерев вказував на такі напрями реалізації природовідповідності в навчанні:

- глибоке вивчення природи дитини;
- урахування загальних закономірностей розвитку й особливостей розвитку окремої дитини, її здібностей, нахилів;
- вибір змісту навчання та методів з урахуванням вікових, індивідуально-психічних властивостей та інтересів дітей;
- навчання рідною мовою. Вчений відзначив мову як вагомий засіб соціалізації, залучення дітей до духовних здобутків рідного народу. Тому в низці статей (“Про суспільні завдання освіти” (1892), “Основи класичної школи” (1899), “Нова школа в новій Росії” (1917) та інших) педагог слідом за О. Острогорським, М. Пироговим, В. Стоюніним, К. Ушинським, П. Юркевичем вагомою вимогою до початкового навчання вважав навчання рідною мовою. Цю ж думку П. Каптерева поділяв Б. Грінченко, вважаючи, що зміст природовідповідності зумовлює необхідність навчання рідною мовою;
- забезпечення чуттєвого сприймання навчальної інформації, яка краще засвоюється учнями;
- забезпечення своєчасності навчання й виховання. Цьому питанню, як свідчить аналіз творів, П. Каптерев приділяв значну увагу. Педагог виступав проти раннього розвитку, вказуючи на несформованість психічних процесів у дітей: слабкість мислення, нездатність концентрувати увагу, що приводить до поверховості в оволодінні навчальним матеріалом, відсутно-

сті інтересу до розумової діяльності: “Розпочавши викладати науку дуже рано, ми зробимо її незрозумілою для учнів, позбавимо її виховного впливу, а у слабковстигаючих учнів віднімемо дорогоцінний час і навіємо думку про надзвичайну трудність і нерезультативність учіння” [3, с. 566]. Цю думку вченого розвивав його сучасник І. Сікорський у своїй праці “Психологічні основи виховання й навчання” (1909). Зокрема, він зазначав, що “книжне навчання” необхідно розпочинати не раніше дванадцяти років: “При слабкій волі, яка не допускає сильного напруження, книжне навчання дуже втомлює, а з іншого боку, при властивому цьому віку конкретному мисленні, книжне навчання швидко вироджується у вузьку розумову процедуру, у вправляння однієї нижчої предметної пам’яті” [8, с. 55]. Учений наголошував, що при цьому існує небезпека гальмування мислення дітей, що є шкідливим для їхнього загального розвитку.

П. Каптерев, визнаючи, на відміну від І. Сікорського, можливість раннього розвитку, все ж указував і на негативні його наслідки – невміння налагодити відносини з однолітками. З одного боку, діти відчують себе старшими за однокласників, а з іншого – не в змозі ще долучитися до світу дорослих, бо не мають відповідного досвіду. Відторгнення від колективу негативно впливає на процес саморозвитку та вдосконалення дитини, знижує ефективність педагогічного впливу на неї.

До того ж П. Каптерев наголошував, що раннє навчання потребує адаптації змісту науки, щоб вона могла сприйматися дитячою свідомістю. Дуже часто це приводило до приниження науки, урізування її ідей і змісту. Результати такого навчання, на думку вченого, неефективні, бо формується “...примарне наукове знання, що так радує серце батьків і надає слави педагогу...” [3, с. 485].

Однак, крім негативних наслідків раннього розвитку, П. Каптерев зазначав іншу загрозу: запізнення вивчення навчальної інформації, що загальмовує розвиток особистості, “тому що своєчасно не створили умови для існуючого інтересу” [3, с. 566]. Саме тому *врахування вікових особливостей*, інтересів і підготовки дітей має велике значення в організації навчання.

Інтегруючим початком щодо напрямів реалізації принципу природовідповідності в навчанні, на думку П. Каптерева, був індивідуальний підхід до кожної дитини. Глибокий знавець психології дитини, вчений активно відстоював право кожної індивідуальності школяра на розвиток і вдосконалення. П. Каптерев підкреслював, що кожний окремий учень є особливим, своєрідним світом у фізичному й духовному відношенні, являє собою неповторне явище, внаслідок індивідуального поєднання в ньому загальнолюдських властивостей, різної їх сили, взаємного проникнення” [6, с. 329]. Головним завданням для вчителя, на думку вченого, має бути сприяння розвитку й підтриманню саме тих рис, якими учень відрізняється від інших, бо в цьому полягає сила його особистості.

Характеризуючи тогочасну освіту, П. Каптерев відзначав прагнення батьків, учителів, вихователів підігнати кожного учня під визначений шаблон, використовуючи при цьому стандартну схему поєднання методів на-

вчання й виховання: "... а особливість організму не вкладається в готові шаблони, не мириться із загальноприйнятими заходами й шукає власні шляхи та засоби для розвитку. Іншими словами, самодіяльний організм мимоволі відвертається від традиційної освіти та виховання і звертається до самоосвіти і самовиховання" [3, с. 75]. Це зумовило необхідність проголошення вимоги індивідуалізації навчання. Думки П. Каптерева близькі до висновків С. Миропольського, який визначав індивідуалізацію навчання як вивчення кожного окремого учня, особливостей його розвитку, рівня розумового потенціалу та ін. Усвідомлюючи значення індивідуального спрямування навчання, П. Каптерев спирався на праці свого попередника П. Юркевича, який наголошував на важливості урізноманітнення змісту, методів і форм навчання, залежно від індивідуальних особливостей учнів.

Аналіз спадщини П. Каптерева дає можливість зазначити, що реалізація індивідуального підходу в освітній практиці вимагала володіння методами вивчення школярів. П. Каптерев поділяв погляди М. Векселя, П. Юркевича, К. Ушинського щодо визнання спостереження одним із дієвих методів дослідження дитини. Так, П. Юркевич зауважував, що педагогіка повинна брати матеріал "із об'єктивного, всебічного спостереження за людською природою і суттєвими законами її розвитку і вдосконалення" [11, с. 5]. К. Ушинський, крім спостереження за учнями в процесі навчально-виховної діяльності, дієвим методом дослідження психіки дитини вважав вивчення умов життя школярів, спілкування з їхніми родинами та друзями. Л. Толстой, на відміну від М. Векселя, М. Пирогова, К. Ушинського, П. Юркевича, вважав, що найголовнішим завданням педагога повинно бути розуміння дитини, її індивідуальності, а не її вивчення. Тому Л. Толстой у своїй статті "Про народну освіту" (1862) виступав проти емпіричних методів дослідження, вважав, що вони заважають розвитку учнів [10]. П. Каптерев не поділяв поглядів Л. Толстого стосовно цього питання, вважаючи, що глибоке знання особливостей дитини – найкращий шлях до її розуміння.

Підтримуючи думки М. Векселя, М. Пирогова, К. Ушинського, П. Юркевича щодо важливості спостереження, П. Каптерев сформулював рекомендації щодо ведення щоденників спостереження за дітьми, починаючи з віку немовляти ("історії життя"). Учений уважав, що саме в ранньому дитинстві закладаються основи пізнавальної і почуттєво-моральної сфери. На його думку, такі записи сприятимуть кращому розумінню індивідуальності дитини дорослими і допомагатимуть організації навчання в майбутньому. На відміну від попередників, П. Каптерев як знавець психології не тільки рекомендував цей метод, а й визначав вимоги до спостереження:

– фіксувати зовнішні вияви психічних явищ (міміка, жестикуляція, мовлення);

– пояснювати прояви поведінки, зважаючи на суб'єктивність цього процесу, оскільки дорослий аналізує бачене з позиції власних цінностей, а світ дитини суттєво відрізняється від дорослого. Тому кожен спостерігач повинен глибоко знати особливості дітей і спиратися на них під час аналізу побаченого та формулювання висновків;



- спостерігати за однією властивістю чи одним почуттям протягом певного часу, щоб глибоко вивчити і правильно його витлумачити;
- записувати спостереження [3].

Ці методи можуть бути використані і при вивченні особливостей пізнавальної сфери учнів у процесі навчально-виховної діяльності, оскільки врахування особливостей пізнавальних процесів є значущим фактором, що сприяє саморозвитку школярів.

Глибоке вивчення індивідуальності кожного учня давало можливість коригувати методи роботи педагога щодо забезпечення можливостей загальної більшості дітей оволодівати програмою загальної школи, розвивати їх інтереси, потенційні можливості, а також виявляти талановитих дітей “аристократів розуму”, які потребують специфічних форм і методів роботи.

З позиції індивідуального підходу, на думку П. Каптерева, вихідним положенням організації навчання має стати добре вивчена особистість школяра, для якого заняття в школі стають процесом саморозвитку й удосконалення.

Навчати тому, чого бажають школярі, задовольняючи їх інтереси, враховувати не лише потреби суспільства, а й особисті вподобання учнів, які повинні мати право вибору – важлива рекомендація вченого. Педагог спирався на погляди своїх попередників – В. Стоюніна, К. Ушинського, П. Юркевича – щодо реалізації свободи в навчанні й сучасників – К. Вентцеля та Л. Толстого.

Однак, на відміну від П. Юркевича, який відкидав можливість вибору дітьми навчальних предметів, форм роботи (індивідуальної чи в групі) та підручників, П. Каптерев наполягав на необхідності впровадження вибору факультативних курсів у зміст шкільної освіти. Одноманітність, на думку вченого, має негативний вплив на процес розвитку й удосконалення молоді: “Одноманітність небажана ні в якому відношенні, вона робить життя мертвим, сковує й обмежує його; вільний розвиток індивідів і одноманітна виховна система – речі несумісні. Але неможливо залишитися і при одній різноманітності ... повинні бути вироблені загальні начала освіти” [5, с. 12].

П. Каптерев наполягав на необхідності вивчати інтереси учнів та сприяти їх задоволенню, що потребувало розробки паралельних навчальних курсів, “щоб найголовніші особливості розумового складу могли реалізуватися” [3, с. 204]. Вибір розглядався вченим як шлях реалізації індивідуального підходу, свободи учнів у навчанні й сприяння задоволенню їхніх інтересів і можливостей: “Надайте їм повну свободу у виборі занять, нехай управляються в тому, що їм подобається, чого їхня душа бажає; собі ж залиште тільки пропозицію занять” [3, с. 387].

У другій половині XIX ст. ідея вибору була не нова і впроваджувалася раніше як у зарубіжній педагогіці (Ж.-Ж. Руссо), так і у вітчизняній (К. Вентцелем, Л. Толстим). Однак П. Каптерев не погоджувався із думками своїх сучасників та К. Вентцеля щодо необхідності скасування готових навчальних програм і надання дітям повної свободи створення “вільної

школи”, відповідно до власних потреб, а також забезпечення можливості вибору вчителів, навчальних предметів та Л. Толстого, який у своїй статті “Про народну освіту” (1874) декларував: “Тільки свобода вибору з боку учнів того, чому і як навчати, може бути основою всякого навчання” [10, с. 323]. На відміну від К. Вентцеля та Л. Толстого, П. Каптерев уважав необхідним організувати процес свідомого вибору в навчальній діяльності, а не стихійне надання переваг. Тому вперше у вітчизняній педагогічній науці П. Каптерев визначив умови ефективного здійснення вибору навчальних дисциплін:

- наявність альтернатив для вибору. При цьому вчений наголошував на складності їх розробки, що потребує врахування потенційних здібностей й інтересів дітей та співвіднесення їх з моральністю;

- наявність базових знань у школярів для забезпечення можливості оцінити запропоновані альтернативи;

- врахування віку учнів, можливість свідомо підійти до вибору навчальних предметів;

- забезпечення можливості врахування учнями порад батьків і вчителів, які на основі тривалих спостережень за дитиною можуть надати цінну допомогу під час вибору.

Усвідомлення учнями старших класів своїх інтересів, на думку П. Каптерева, забезпечить можливість вибрати ті факультативні заняття, які найбільшою мірою сприятимуть задоволенню їхніх інтересів та реалізації потенційних можливостей. Учений прагнув диференціювати зміст навчального матеріалу, запропонувати старшокласникам кілька напрямів поглибленого вивчення навчальних дисциплін у загальноосвітній школі (наприклад, природничий і гуманітарний), що забезпечувало б збільшення можливостей для свідомої самостійної роботи.

Необхідність диференціації навчання усвідомлювалася й адміністративними освітніми органами початку ХХ ст. Так, у проекті “Основні положення устрою загальноосвітньої середньої школи” 1901 р., розробленому міністром П. Ванновським, було закладено впровадження біфуркації (виділення кількох напрямів підготовки учнів старшої школи за їхніми потенційними можливостями й інтересами). А 13 грудня 1901 р. у Царському Селі на нараді з питань реформи народної освіти під головуванням Миколи II проект було відхилено, але ідея біфуркації набула широкого розголосу [7]. Публікації П. Каптерева “Наша майбутня середня школа”, “Вільна школа”, у яких відстоювалася ідея біфуркації, були надруковані у 1901, 1908 рр., що свідчить про знайомство вченого із згадуваним проектом.

Біфуркація розглядалася П. Каптеревим як необхідна форма організації тогочасної школи і повинна була забезпечити “вибір системи загальної освіти” [5, с. 8]. Така організація роботи школи, як вважав учений, робить її гнучкішою, певним чином пристосовуючи до розумових здібностей учнів, але ще далека від того, щоб повністю реалізувати їхні потреби. Педагог усвідомлював, що пристосуватися до кожного школа не зможе, але

здатна задовольнити запити окремих учнів, організовуючи групи однодумців, об'єднаних спільними інтересами. Повна свобода вибору напряму підготовки, факультативних занять суттєво підвищувала ефективність упровадження індивідуального підходу в шкільну практику.

У статті “Про різноманітність і єдність загальноосвітніх курсів” (1893) учений визначав факультатив як частковий предмет, що сприяє розвитку певної групи осіб, схожої за здібностями та домінуючими інтересами. Кількість факультативних предметів повинно бути достатньою для того, щоб відповідати основним відмінностям людського розуму і багатству культури [5].

Ідея біфуркації П. Каптерева не збігалася з думкою його попередника В. Стоюніна, який вважав, що подібний розподіл навчальних дисциплін завжатиме всебічному розвитку учнів: “Ми клопочемо не тільки про розвиток за допомогою науки, а і про певне спрямування, яке може дати не кожна наука однаково, тому тут про факультетський розподіл гімназій не може бути й мови” [9, с. 48–49]. Проблему невстигаючих учнів через відсутність вроджених нахилів до тієї чи іншої науки, на думку В. Стоюніна, можна вирішити шляхом “правильного ведення виховання”, яке розуміється педагогом як виваженість і доступність навчального матеріалу: “Давайте учням стільки, скільки вони можуть прийняти і не буде жодного, який би абсолютно не міг встигати з будь-якої навчальної дисципліни” [9, с. 48–49].

Не поділяв ідею біфуркації і сучасник П. Каптерева О. Віреніус, розуміючи її як відхід від завдань загальноосвітньої школи: “Біфуркація або трифуркація курсу середньої школи, що пропонувалася в старших класах різними вченими, не витримує, на наш погляд, суворой критики, оскільки замість розподілу, що не відповідає власне завданням середньої загальноосвітньої школи, а до речі, і коштує порівняно дорого, слід було б поряд із середніми загальноосвітніми навчальними закладами облаштовувати спеціальні заклади або організовувати при вищих спеціальних закладах додаткові, практичні курси. Загалом перетворювати середню школу в підготовчий заклад для вузькоспеціальних знань, слід визнати, щонайменше, невдалою” [1, с. 139].

На відміну від В. Стоюніна, О. Віреніуса, П. Каптерев відзначав, що факультативні заняття за вибором допоможуть учням реалізувати власні інтереси, спонукатимуть їх до активної самостійної роботи, спрямованої на самовдосконалення, що відповідає загальній меті педагогічного процесу і не відходить від завдань загальної освіти.

Однак П. Каптерев усвідомлював недосконалість розробки ідеї біфуркації, що виявлялася у:

- невизначеності віку дітей, здатних до свідомого вибору (з 4, 5 чи 6-го класу). На думку вченого, потрібні серйозні експериментальні дослідження, які б дали змогу визначитися з оптимальним віком;
- обмеженості запропонованих напрямів для вибору. У новому проєкті реформування школи, запропонованому П. Ванновським, зазначалося тільки два: природничі й графічні мистецтва та латинська мова. П. Кап-

терев переконаний, що це суттєво не допоможе забезпечити реалізацію інтересів дітей, що зумовило його пропозицію чотирьох факультативних відділів: грецька мова, дві нові мови й література, вища математика, історія, географія, етнографія;

– надмірному збільшенні тижневого навантаження (до 30–31 години), що унеможливило активну участь школярів у факультативних заняттях за вибором у зв'язку з крайньою обмеженістю вільного часу.

Врахування зазначених ученим недоліків забезпечувало можливість доопрацювання ідеї біфуркації та ефективного впровадження її в практику школи, що й було успішно реалізовано в другій половині ХХ ст. у комбінованій системі організації навчально-виховного процесу М. Гузика.

**Висновки.** В основу індивідуального підходу П. Каптерева покладено принцип природовідповідності – ґрунтовне вивчення вікових, індивідуально-психічних властивостей, потенційних можливостей учнів та адаптування навчання відповідно до виявлених індивідуальних рис. На особливу увагу заслуговує прагнення вченого не тільки підтримувати індивідуальні особливості дитини, але й впливати на їх подальший розвиток завдяки широкому використанню вибору в навчанні та впровадженню біфуркації. Ідеї щодо реалізації індивідуального підходу в навчанні являють собою підтвердження антрополого-гуманістичної концепції П. Каптерева, у центрі якої – особистість учня, сприяння його вдосконаленню відповідно до ідеалу.

#### **Список використаної літератури**

1. Вирениус А.С. Соображения школьного врача по поводу реформы средней школы с точки зрения гигиены и телесного воспитания / А.С. Вирениус // Русская школа. – 1900. – № 1. – С. 131–141.
2. Демков М. Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение / М. Демков // Педагогический сборник. – 1900. – № 6. – С. 453–473.
3. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Петр Федорович Каптерев ; [под ред. А.М. Арсеньева]. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
4. Каптерев П.Ф. О саморазвитии и самовоспитании / П.Ф. Каптерев // Педагог. – 1999. – № 7. – С. 73–84.
5. Каптерев П.Ф. О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов / П.Ф. Каптерев // Педагогический сборник. – 1893. – № 1. – С. 1–18.
6. Каптерев П.Ф. Новая школа в новой России / П.Ф. Каптерев // Педагогический сборник. – 1917. – № 10–11. – С. 307–349.
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – нач. XX в. / [под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Паначина, Б.К. Тебиева]. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
8. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения / И.А. Сикорский. – К. : Тип. товарищества И.Н. Кушнирев и К°, 1909. – 112 с.
9. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин ; [под ред. Г. Савенок]. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
10. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М. : Педагогика, 1989. – 544 с.
11. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями / П.Д. Юркевич. – М., 1869. – 404 с.

**Герасименко Л.В. Принцип природосообразности как основа индивидуализации обучения в дидактике П. Каптерева**

*В статье изучается принцип природосообразности как основа индивидуального подхода в дидактике П. Каптерева. Охарактеризованы основные способы индивидуализации обучения, предложенные педагогом в контексте развития отечественной педагогической мысли второй половины XIX начала XX века.*

*Ключевые слова: природосообразность, индивидуальный подход, выбор, бифуркации.*

**Gerasymenko L. The principle of the conformity with the child's inner world as the basis of individualization of the teaching in Kapterev's didactics**

*In the paper is analyzed Kapterev's view according to the defining the principle of the conformity with the child's inner world as the basis of the individual approach in teaching. The ways of individualization proposed by the scientist are characterized in the context of native pedagogic of the second half of the 19-th the beginning of the 20-th Centuries.*

*Key words: the child's inner world, the individual approach, the choice, bifurcation.*

## ПОГЛЯДИ НА УКРАЇНІЗАЦІЮ ШКОЛИ В ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ТА ДІЯЧІВ ОСВІТИ (20-ті рр. ХХ ст.)

*У статті висвітлено погляди українських педагогів і діячів освіти на українізацію школи в 20-х рр. ХХ ст., які відіграли важливу роль у становленні в Україні національної школи та формуванні національної самосвідомості народу. Запровадження політики українізації в освітню сферу викликало широке обговорення цих процесів у рес-публіканській пресі, серед педагогів, освітніх та партійних діячів, практичних працівників освіти, що свідчило про різноманіття думок серед партійних лідерів та української інтелігенції тієї доби, про можливість полеміки та пошуку різних методів її проведення.*

*Ключові слова: українізація, національна школа, українські педагоги, діячі освіти, Г. Гринько, М. Скрипник, О. Шумський, Я. Ряппо.*

Предметом особливої уваги сучасних дослідників є проблеми реформування та розвитку системи освіти в Україні, вирішення яких неможливе без вивчення та врахування минулого досвіду, особливо періоду 20-х рр. ХХ ст. У той час такі суспільно-політичні процеси, як запровадження політики українізації, безпосередньо впливали на розвиток та функціонування загальноосвітньої школи.

Глибоке наукове вивчення історичного досвіду українізації освіти та аналіз праць українських педагогів і освітніх діячів щодо цього процесу сприяє створенню чіткого уявлення про становлення в Україні національної школи, яке відіграє важливу роль у формуванні національної самосвідомості народу, збереженні його багатотисячолітньої історико-культурної спадщини.

**Мета статті** полягає у висвітленні поглядів українських педагогів та освітніх діячів на українізацію шкільної освіти, яка здійснювалася радянським урядом у 20-ті рр. ХХ ст.

Безпосередньо політиці українізації присвячено значну кількість сучасних наукових праць з історії України. Так, причини українізації, її мету, зміст, форми та наслідки з'ясували Л. Блінда, Я. Верменич, В. Даниленко, Я. Дашкевич, С. Кульчицький та інші дослідники. Серед досліджень, у яких приділялася значна увага питанням українізації освітньої сфери, зокрема, шкільної освіти, слід відзначити праці Л. Березівської, В. Борисова, І. Ніколіної, Н. Рудницької, М. Чернявської.

Різнманітні погляди на проведення українізації зацентрували нашу увагу на аналізі наукових праць українських педагогів та освітніх діячів щодо причин, проблем і засобів українізації шкільництва в зазначений період.

Ідея національної школи сформувалася ще задовго до 20-х рр. ХХ ст. Вона знайшла своє відображення у творчих доробках та працях багатьох письменників, зокрема, В. Винниченка, Б. Грінченка, П. Куліша, І. Франка, Т. Шевченка, визначних культурних діячів та педагогів: М. Грушевського, І. Огієнка, С. Русової, С. Сірополка, П. Холодного, Я. Чепіги та ін.

Українська історія, починаючи з 1917 р., характеризується значними і частими змінами в суспільно-політичному житті, які позначилися і на розвитку освіти. З приходом до влади українських урядів розпочався широкий народний рух, який набув національного забарвлення. Українське суспільство розпочало відродження національної культури, рідної мови і школи.

Як зазначав М. Грушевський, серед усіх потреб національного життя потреба рідної школи є найголовнішою, бо народ, який не має своєї школи, ніколи не стане самостійним [1, с. 64].

Заслужують на окрему увагу ідеї І. Огієнка щодо запровадження національного компонента як важливої складової формування нащадків – патріотів України до змісту освіти. За концептуальними поглядами педагога, національна культура повинна розвиватися як тип відкритої культури, що поєднує пізнання історичного досвіду свого народу з усвідомленням його належності до загальнолюдського культурологічного процесу. Сім'я, рідна мова, церква, культура, на думку І. Огієнка, є головними чинниками національного виховання. Педагог обґрунтовував положення про необхідність виховання тогочасної молоді на традиціях українського козацтва, на кращих зразках літературних творів про героїчні вчинки захисників нашої Батьківщини. І. Огієнко був глибоко переконаний у тому, що обов'язком кожного українського патріота-інтелігента, якого повинна сформувати школа, є, насамперед, підвищення культурного рівня всього народу, боротьба за його духовне відродження і побудову незалежної держави [2].

Рідна, українська, школа, на думку відомого педагога та освітньої діячки С. Русової, є “першою політичною і соціально-педагогічною вимогою кожного народу, який скидає з себе ланцюги гніту, скидає ту кригу байдужості, якою скуто було його серце за часів утисків і пригноблення вільної думки, його національної свідомості” [3, с. 124].

У демократичній рідній школі весь зміст освіти й організація навчання мають відповідати національним інтересам, враховувати освітні традиції українського народу, здобутки національної культури, особливості української дитини. Остання, підкреслює С. Русова, не дуже експансивна, вона занадто вразлива й часто ховається “од інших своїми переживаннями; до неї треба підходити з ласкою, привернути її до себе повагою до її індивідуальності, треба збудити її цікавість; тоді виявиться талановита вдача дитини й озветься її глибока чулість” [3, с. 75].

Зазначимо, що впродовж 1917–1919 рр. Україна пережила кілька змін влади, кожна з яких по-своєму визначала розвиток української освіти. Педагоги, працівники освіти, політичні діячі виробили систему поглядів на національну школу, які й сьогодні є актуальними та слугують підґрунтям для її розбудови, але яку їм так і не вдалося впровадити в життя у той складний час. Продовжився цей процес і з утвердженням радянської влади в Україні, лише набувши іншого, політичного забарвлення. Українізація дедалі більше ставала засобом для зміцнення позицій радянської влади в Україні.

Із запровадженням радянським урядом у 20-х рр. ХХ ст. політики коренізації з метою зміцнення владних структур у національних республіках й укорінення партійно-радянського апарату та здійснення в її межах українізації освітньої сфери почалося активне обговорення цих процесів у республіканській пресі, серед педагогів, освітніх і партійних діячів, практичних працівників освіти, що свідчило про різноманіття думок серед партійних лідерів та української інтелігенції тієї доби, про можливість полеміки та пошуку різних методів її проведення.

Вперше ж висвітлення освітньої політики 20-х рр. ХХ ст. здійснювали безпосередні учасники тих подій, державні та партійні діячі Г. Гринько, В. Затонський, Є. Квірінг, Я. Ряппо, М. Скрипник, О. Шумський та ін. У їхніх працях викладено офіційні підходи, наведено концептуальні погляди на українізацію шкільної освіти, реформування загальноосвітньої школи та розвиток її мережі.

Вони намагалися максимально використати офіційний курс коренізації (українізації) в інтересах культурного національного відродження. Однак заходи з українізації в шкільній освіті дістали своєрідне тлумачення з боку низки керівних діячів Комуністичної партії України та уряду України, котрі входили до найвищого осередку й обстоювали думку про те, що народна освіта є соціально-економічною проблемою й тісно пов'язана з національною політикою партії. В середині самої партії розпочалася боротьба поглядів щодо національного питання серед тих, хто щиро сприйняв революційні гасла стосовно визволення націй від політичного та культурного пригнічення як керівництво до дії, і тих, хто вважав їх пропагандистськими засобами, актуальність яких відпала з отриманням партією політичної влади. Одна з дискусій виникла в 1921 – на початку 1922 р. Позиція одних, яку підтримував тоді Народний комісар освіти УСРР Г. Гринько, відображала думку про те, що будівництво радянської школи повинно проводитися з урахуванням потреб національного складу населення. Проти такого підходу виступали ряд партійних і державних діячів, деякі з них навіть доходили ледве не до заперечення існування самої української нації. Під сумнів ставилася доцільність випуску книг українською мовою та сприяння у розвитку української мови. Висувалася навіть вимога “щоб у наших школах не висіли портрети Коцюбинського” [4, с. 33].

Стверджувалося, що “всі види культурно-освітньої роботи на 80%, якщо не повністю, знаходяться в руках різноманітних націоналістів”. У здійсненні ж українізації вбачалися підступи різноманітних націоналістів і вплив “петлюрівської інтелігенції та шовіністичних настроїв працівників Наркомосу” [4, с. 42]. Такої позиції тоді дотримувалися секретар ЦК КП(б)У Д. Лебідь та голова РНК УСРР Х. Раковський. Це значною мірою визначило хід дискусії та прийняття Пленумом ЦК КП(б)У в жовтні 1922 р. постанови, у якій хоча й визнавалася рівноправність української та російської мов, але одночасно підкреслювалося: “без неухильного прагнення до радянської українізації української народної школи, остання неминуче стає цитаделлю українського націоналізму” [4, с. 43]. Подібна оцінка не могла



не позначитися на характері та змісті роботи школи та учителів, їхньому моральному стані. Тим більше, що Пленум визнав за доцільне провести політичну перевірку завідуючих губосвіти й усього учительства. Рішенням Пленуму було звільнено з посади наркома освіти Г. Гринька, головне звинувачення якого полягало у занадто поспішливому проведенні українізації, що безумовно, не влаштовувало партійне керівництво ні України, ні Москви. Централізаторські тенденції чітко виявлялися уже тоді в управлінні народним господарством країни, негативно відображалися і на національно-культурному будівництві, і на процесі українізації освіти. У 1923 р. наркомом освіти було призначено В. Затонського. Темпи українізації загальноосвітніх закладів у цей період уповільнились, але сам процес не припинився.

У цей період окреслилися головні організаційні моменти проведення реформи в шкільній справі в зв'язку з українізацією. Публікувалися численні статті, друкувалися виступи тодішніх керівників Народного комісаріату освіти УСРР з національно-культурних питань.

Саме політичні діячі, публіцисти, а не професійні історики, займалися аналізом повороту до коренізації у 1920-ті рр. Осмислення цього періоду відобразилося у тогочасних нарисах з історії КП(б)У, посібниках з основ українознавства, статтях про роботу, яку проводила партія серед національних меншин. Зокрема, значна частина публікацій належить тогочасному голові відділу професійної освіти Наркомосу УСРР Я. Ряппо [5–7]. Він одним з перших, ще до прийняття офіційних постанов про створення національних шкіл, у своїх публікаціях не тільки детально вивчав розвиток мережі та структури системи освіти, а й викладав нове розуміння ВНЗ-технікумів, порушував питання підготовки вчителів і культурно-освітніх працівників, у тому числі й українською мовою.

Ще в 1920 р. освітній діяч, аналізуючи розвиток загальноосвітніх закладів в Одеській губернії, зробив висновок, що не можна обмежитися одномовною школою [5, с. 2]. Пізніше він спробував проаналізувати досягнення і невдачі українізації загальноосвітньої школи. Враховуючи порівняно високе охоплення українського населення (у середньому 70–80%) українською загальноосвітньою школою, Я. Ряппо зробив поспішний висновок про українізацію загальноосвітньої школи у встановлений дворічний термін [6, арк. 65].

Інша праця Я. Ряппо присвячена не тільки українізації загальноосвітньої школи, а й будівництву шкіл для національних меншин. У ній автор визначив 1927 р. як кінцевий термін українізації школи й охоплення загальноосвітніми установами представників національних меншин, що проживають в Україні [7, с. 4].

Така постановка питання говорить про спрощення завдань, які стояли перед Наркомосом республіки в справі будівництва національної загальноосвітньої школи. Подібна оцінка складного і багато в чому суперечливого процесу українізації загальноосвітніх закладів характерна для більшості дослідників 1920-х рр. Пояснюється вона державними надзавданнями в

усіх сферах суспільного і соціально-економічного життя, у тому числі й у висвітленні етапів та перспектив українізації.

Більш зважену і послідовну позицію при оцінюванні українізації загальноосвітніх закладів займав О. Шумський. На сторінках журналу “Радянська освіта” в 1925 р. він виклав свою концепцію розвитку в цілому загальноосвітніх установ та їх українізації. У праці “На третьому фронті...” він розкрив недоліки, що заважали якісній українізації загальноосвітніх шкіл і, головне, виступив проти насильницького підходу до цього процесу [8].

Серед інших причин, що стали на заваді українізації, він виділяв стихійність, відсутність органу на початковому етапі, який здійснював би керівництво цим процесом. Не менш важливою була гостра кадрова педагогічна проблема, недостатня кількість кваліфікованих учителів [8, с. 7].

Порівняльний аналіз українізації загальноосвітніх шкіл у сільській і міській місцевості було зроблено С. Буздальним, який дійшов у своїй статті цілком обґрунтованого висновку про те, що найбільших темпів українізація досягла в сільській місцевості [9].

Глибокий аналіз розвитку національних загальноосвітніх шкіл зроблено М. Скрипником. У праці “Перебудовними шляхами (Проблема культурного будівництва національностей України)” він на великому фактичному матеріалі показав динаміку зростання загальноосвітніх шкіл для нацменшин, зробив висновок про сприятливий вплив процесу українізації на становлення та розвиток національної загальноосвітньої школи в Україні. Автор також виступив із критикою, розробленої другим секретарем ЦК КП(б)У Д. Лебедем теорії “боротьби двох культур”, сутність якої зводилася до вирішення національного питання шляхом злиття національних мов і поглинання їх російською [10].

На думку М. Скрипника, національне самовизначення зводиться не до взаємної боротьби та протиставлення культур, а до співробітництва, взаємодопомоги і прагнення до єдиної мети. У праці “Національні перетинки” [11] М. Скрипник визначив головну перешкоду в національно-культурному будівництві – великодержавний шовінізм, що значною мірою провокує місцевий націоналізм. Однак у ряді своїх праць автор, відповідно до ідеологічної традиції, звинувачує у багатьох невдачах національно-культурного будівництва “буржуазних націоналістів”, до яких безпідставно зараховує деяких представників педагогічної інтелігенції та службовців [10].

Важливу проблему – підготовку навчально-методичної літератури для національних загальноосвітніх шкіл – спробував висвітлити А. Глинський. Він порушив питання про нестачу підручників рідною мовою для кримськотатарських, вірменських, молдавських, грецьких шкіл. У цілому роблячи правильний висновок про те, що проведення українізації цілком відповідає інтересам національних меншин, автор згідно з ідеологією тих років, стверджував про необхідність підсилити керівну роль пролетаріату в процесі українізації та коренізації [12].

Зазначимо, що в уявленні керівництва Наркомосу, насамперед, О. Шумського “в поняття “українізації” вкладалося вивчення української мови та культури, а не перетворення всякого в українську національність” [13, арк. 41]. Тим більше, що на початку 20-х рр. ХХ ст. в Україні проживало: 1 млн 200 тис. євреїв, 210 тис. німців, 117 тис. поляків, 10 тис. латвійців, 16 тис. литовців, 9 тис. вірмен. Усього в республіці нараховувалося 95% болгар, 82% молдаван, 75% чехів, 52% євреїв від загальної їх чисельності в СРСР [13, с. 57].

У кінці 1920-х – у першій половині 1930-х рр. з’явилися праці, авторами яких були практичні працівники освіти – інспектори та викладачі навчальних закладів, які подали динаміку зростання кількості навчальних закладів з українською мовою навчання, партійності учнів та викладачів, українізації в цілому. Велику кількість статистичних матеріалів щодо українізації, зокрема й освітньої сфери, ввів до наукового обігу один із керівників Наркомосу М. Авдієнко [15].

**Висновки.** Таким чином, вивчення українізації освіти в УСРР у 20-х рр. ХХ ст. відбувалось одночасно із самим процесом. У цей період у працях освітніх діячів окреслилися головні організаційні питання проведення реформи в шкільній справі у зв’язку з українізацією. Визначилося коло обов’язкових навчальних предметів, пов’язаних із просуванням українізації, давалися рекомендації з питань організації навчального процесу, видавничої справи, підготовки вчителів. Підбивалися перші підсумки, у яких ураховувалися показники визнання української мови за рідну і володіння нею в середовищі шкільництва та вчителів. Публікувалися численні статті, друкувалися виступи тодішніх керівників Наркомосу УСРР з національно-культурних питань. Саме політичні діячі, публіцисти займалися аналізом повороту до коренізації та здійснення українізації освітньої сфери у 20-ті рр. ХХ ст.

Повертаючись до спадщини українських педагогів та освітніх діячів щодо питань розвитку української національної школи, варто прислухатися до їхніх позицій, адже неувага держави до розбудови національної школи сьогодні гальмує розвиток самої держави.

#### **Список використаної літератури**

1. Грушевський М.С. Про українську мову і українську школу / М.С. Грушевський. – К. : Веселка, 1991. – 87 с.
2. Огієнко І.І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу / І.І. Огієнко. – К. : Абрис, 1991. – 272 с.
3. Русова С. Вибрані твори / С. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
4. Яницький Г. Розвиток народної освіти на Україні. 1921–1932 роки / Г. Яницький. – К., 1965. – 156 с.
5. Ряппо Я.П. Народное образование и национальный вопрос на Украине / Я.П. Ряппо // Вестник Одесского губотдела народного образования. – 1920. – № 5. – С. 1–4.
6. Рік українізації в шкільній справі жовтень 1923 р. // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 4. – Спр. 621. – Арк. 61–71.
7. Ряппо Я.П. Загальне навчання на Україні / Я.П. Ряппо // Путь просвещения. – 1925. – № 1. – С. 1–6.

8. Шумський О. На третьому фронті / О. Шумський // Рад освіта. – 1925. – № 1. – С. 1–11.
9. Буздалін С. Культурно-соціальне будівництво на Харківщині / С. Буздалін // Освіта на Харківщині. – 1927. – № 6. – С. 1–9.
10. Скрипник М.О. Перебудовними шляхами / М.О. Скрипник // Укр. істор. журнал. – 1989. – № 8. – С. 118–124; № 11. – С. 99–108; № 12. – С. 129–135.
11. Скрипник М.О. Національні перетинки / М.О. Скрипник. – Харків : Держ. Вид-во України, 1930. – 180 с.
12. Солодуб П. Наслідки вчительського з'їзду / П. Солодуб // Рад. освіта. – 1925. – № 2. – С. 1–6.
13. Стенограмма засіданий Политбюро ЦК КП(б)У, протоколи № 23–25, 27, 30, 10.05. – 30.06.1926 г. // ЦДАГО України. – Ф. 1. – Оп. 6. – Спр. 97. – 48 арк.
14. Бюллетень Народного комиссариата внутренних дел. – Харьков, 1923. – № 21. – 57 с.
15. Авдієнко М. Народна освіта на Україні / М. Авдієнко. – Х. : [б. в.], 1927. – 75 с.

**Кулиш Т.И. Взгляды на украинизацию школы в трудах украинских педагогов и деятелей образования (20-е гг. XX в.)**

*В статье представлены взгляды украинских педагогов и деятелей образования на украинизацию школы в 20-х гг. XX в., которые сыграли важную роль в становлении в Украине национальной школы и формировании национального самосознания народа. Внедрение политики украинизации в сферу образования вызвало широкое обсуждение этих процессов в республиканской прессе, среди педагогов, деятелей образования и партийных лидеров, практиков, что свидетельствовало о разнообразии взглядов среди партийных лидеров и украинской интеллигенции того времени, о возможности поиска разных методов ее проведения.*

*Ключевые слова: украинизация, национальная школа, украинские педагоги, деятели образования, Г. Гринько, М. Скрипник, О. Шумский, Я. Ряппо.*

**Kulish T. Looks for ukrainian Ukrainian school in the works of teachers and educators (20 years of the twentieth century)**

*The Ukrainian pedagogues and education workers views on school Ukrainization in the 1920s, which played an important role in settling national school in Ukraine and forming people national consciousness, are enlightened in the article. Ukrainization policy implementation in the educational sphere has caused a wide discussion of these processes in the republican press, among pedagogues, education and party workers, education practitioners, which indicated on the diversity of opinions among party leaders and Ukrainian intellectuals of that time, possibility of debate and search of different methods of its conducting.*

*Key words: Ukrainization, national school, Ukrainian pedagogues, education workers, H. Hrynko, M. Skrypnyk, O. Shumskiy, Yan Riappo.*

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ПЕДОЛОГІВ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В 20–30-Х РР. ХХ СТ.

*У статті розглянуто та проаналізовано основні підходи, форми та особливості роботи педологів у системі соціального виховання в 20–30-ті рр. ХХ ст., наведено деякі приклади педологічного вивчення дитини, а також подано образ соціального вихователя відповідно до педологічних концепцій. Визначено можливості застосування досягнень системи соціального виховання минулого століття в сучасній системі освіти й виховання.*

*Ключові слова: індивідуальна справа, педологічна думка, саморозвиток, соціальна адаптація, соціальне виховання.*

На початку ХХ ст. дитина вперше опинилася в центрі педагогічних систем, наука почала опікуватися тим, як створити відповідні педагогічні умови для забезпечення розвитку її здібностей і можливостей. Ці тенденції оновлення й реформування систем освіти з позицій розвитку дитини передбачали як розвиток, так і деструкцію освіти; ці процеси стосувалися традиційної школи і проходили з різним ступенем інтенсивності в різних країнах, а на їхніх руїнах вибудовувалися нові парадигми освіти, нові школи, які через зміст і організацію освіти спиралися на розвиток дитини, активізацію, самоорганізацію, діяльність, саморозвиток, вміння пристосовуватися до життя, до навколишнього середовища.

Слід зауважити, що такі процеси тісно пов'язані з розвитком педоцентричного напрямку педагогіки, що своїм корінням сягає загального контексту світової педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст. Його яскравий представник Я. Мамонтов писав: “Право дитини на вільний розвій, незалежний від наших індивідуальних та соціальних ідеалів, є наслідком історичного розвою педагогічних ідей і кінцевим висновком довгих педагогічних шукань. Зміст цього права полягає в тому, що процес виховання повинен бути, насамперед, натуральним життєвим процесом дитини” [5, с. 37].

Багато педагогів того часу, таких як Я. Мамонтов, Я. Чепіга, були прихильниками ідей педоцентризму, що в цілому збігалось з головним напрямом діяльності офіційних органів освіти, всією державною шкільною політикою.

Зазначимо, що аналіз досліджуваної літератури, у тому числі праць І. Болотникової, С. Болтівця, Л. Вовк, Н. Дем'яненка, О. Джуринського, Л. Дуднік, М. Євтуха, Д. Ніколенка, О. Сухомлинської та інших, дає нам можливість стверджувати, що поступово почався процес становлення педології не тільки як молодій науки про вивчення дитини, а і як навчальної дисципліни, якій у загальнопедагогічній підготовці вчителя, зокрема працівника соціального виховання, відводилось одне із центральних місць, адже з появою педологічних досліджень, які поєднували елементи вікової психології, фізіології та шкільної гігієни, не обминаючи також проблеми

засвоєння змісту освіти, необхідно було розширювати зміст фахової підготовки вчителя, зокрема в галузі знання дитячої природи.

*Метою статті* є вивчення педологічної спадщини початку ХХ ст. та визначення основних підходів, форм та особливостей роботи в системі соціального виховання та шляхів використання цього педологічного досвіду в сучасній освіті.

У Декларації про соціальне виховання дитини, прийнятій Наркомом України у липні 1920 р., підкреслювалося, що саме педологи аргументовано довели, що кожному дитину “слід розглядати як особливу істоту, яка вимагає спеціального ставлення до себе – відповідно до тих психофізичних особливостей дитячого організму, які різко відрізняють дитину від дорослого” [1, с. 462].

На думку багатьох педологів того часу, серед яких О. Попов, декларація про соціальне виховання вперше стала декларацією прав дитини, оскільки вона поставила своїм завданням “охопити правильно – поставленим єдиним вихованням все життя кожної дитини, реалізувати, нарешті, “права дитини”, а не тільки висмоктувати з неї виконання її “обов’язків” [4].

Слід визнати, що система соціального виховання, яка була панівною на той час, – результат чистої модернізації освіти на засадах комуністичної ідеології більшовицького гатунку. Педагогічна наука ставила нову проблему виховання – виховання не в сім’ї і школі, а виховання соціального, громадського, тобто “сімейні” функції повинен був взяти на себе весь соціальний організм, утворюючи таким чином нову соціальну функцію – соціальне виховання [1]. Та не всі педагоги-вчені поділяли принципи соцвиху. Так, Я. Мамонтов намагався підкреслити “право держави” і “право дитини”, привертаючи увагу педагогічної громадськості до проблеми “біологічної прив’язаності” дитини до сім’ї. Він зазначав, що педагогічний ідеал повинен бути так побудований, щоб природний розвиток дитини і її індивідуальні ознаки мали б у ньому своє найвище вираження, надаючи великого значення педагогічній творчості вихователя у процесі соціального виховання [5, с. 73].

Відзначалося також, що основною і єдиною формою соціального виховання повинна стати не школа, а дитячий будинок, “де дитина живе зі своїми молодшими й старшими товаришами, зі своїми вихователями, де вона в дружній комуністичній спілці з подібними собі істотами росте, розвивається й навчається жити...” [1, с. 461].

Саме представники педології наголошували, що для досягнення успіхів у педагогічному процесі необхідно знати особливості дітей, з якими проводиться робота, особливо з тими, які перебувають у дитячому будинку та вимагають індивідуального підходу після детального їх вивчення.

Отже, систематичне введення індивідуальної “справи” кожної дитини, заснованої (побудованої) на педологічному вивченні дитини, за словами Б. Ольшанського, щонайкраще допомагає отримувати позитивні результати в педагогічному процесі [6].

Зазвичай така справа містила такі розділи:

- 1) формуляр вихованця;
- 2) життя вихованця в минулому (до дитячого будинку);
- 3) життя вихованця в теперішній час;
- 4) висновок.

З особових справ вихованців дитячого будинку можна було дізнатися про життя дитини в минулому, теперішнє життя, про поведінку, фізичний, розумовий розвиток. Після детальної характеристики дитини у справі давався висновок щодо відповідності фізичного та розумового розвитку дитини встановленим віковим нормам, а також про ступінь соціальної адаптації дитини в дитячому колективі. У кінці пропонувалися поради та заходи лікувального, організаційного та педагогічного характеру [6].

Таким чином, накопичуючи серйозну базу даних про кожну дитину, працівники дитячих будинків закладали фундамент майбутньої успішної роботи з такими дітьми.

Слід додати, що педологи наголошували на необхідності злиття так званого “дошкільного виховання”, школи та позашкільної роботи з дітьми для вирішення величезної проблеми педагогіки й життя, коли школа перестане бути просто школою для здобуття знань із шкільних підручників.

Окремим, але одним із найважливіших видів роботи, на думку педологів, можна назвати роботу з “важкими дітьми”, яку вони здійснювали як з цими дітьми, так із їхніми педагогами та батьками з метою виявлення причин такого “важкого виховання” та розробки сумісних заходів щодо поліпшення навчання й поведінки окремої дитини.

Для проведення таких заходів у навчально-виховному процесі, які б мали приносити користь усім учасникам, потрібно було поширювати основи педології серед педагогів та батьків через організацію педолого-педагогічних консультацій, кабінетів. Такі консультації проводилися не тільки у школах, а й у дитячих будинках. Під час проведення як колективних, так і індивідуальних консультацій, велися педологічні дослідження, педколектив надавав поради і розробляв заходи щодо окремих дітей у певних ситуаціях. Консультації проводилися регулярно з обов’язковою участю лікаря та педолога, в деяких складних випадках консультації відбувалися не менше ніж 3–4 рази протягом навчального року [4].

Робота з такими дітьми в 1920–1930-ті рр., як зауважував А. Залкінд, була справжнім творчим підходом, що вимагав від вихователів більше уваги, більше ініціативи, реальної виховної творчості [2]. Ці детермінанти залишаються головними й зараз у роботі з тяжкими дітьми, адже змінюється час, умови, але діти як потребували уваги, любові, турботи, так і сьогодні прагнуть цього, приховуючи свої бажання під маскою “поганої поведінки”.

Б. Ольшанський, наприклад, встановив деякі причини втеч з установ для соціально занедбаних дітей:

- 1) зв’язок дітей з “негативним оточенням” того міста, де вони перебували більш-менш тривалий час, та своєрідна “етика”, що існує серед безпритульних: “етика” штовхає їх знов до вулиці, щоб украсти, продати;

2) міцно засвоєні звички до абсолютно незалежного життя, що закріпилися протягом часу перебування на вулиці: “мені нудно у вас...” [7].

А сьогоденна ситуація в суспільстві погіршила життя таких дітей: розподіл суспільства на багатих та бідних, поява безлічі розваг, що часто ламають дитячу психіку, конфлікти між дорослими та дітьми. Одну з причин цього Б. Ольшанський сформулював так: “Зрозуміло, що наші установи не можуть задовольнити всі потреби стажованого безпритульного; мало того, педагоги в переважній більшості не вміють і не ставлять своїм завданням утворення в колонії підвищеного настрою, що імпонував би піднятій емоційності наших дітей” [7, с. 12].

Дослідник пропонує педагогам учитися створювати мажорну атмосферу: “Підвищену емоційність безпритульних не слід подавляти, а, навпаки, треба лише скерувати здоровою течією, даючи дітям багатий і різноманітний матеріал для збудження здорової дослідничої цікавості й трудової активності, що повинна знаходити виявлення в праці майстерень, вільних клубних роботах, навчанні тощо” [7, с. 13].

Б. Ольшанський наголошував, що дитячі установи, які надають дітям допомогу та їжу, повинні намагатися затримати таких дітей у своїх стінах якомога довше. Це потрібно для того, щоб мати можливість ознайомити цих занедбаних дітей зі звичками культурного життя в колективі, дати певну роботу і простежити, як вони ставляться до неї, як виконують її, як себе почувають в іншому соціальному статусі. Діти мають бути ізольованими від зовнішнього впливу вулиці, а зв'язок з оточенням повинен бути організований через екскурсії, концерти, подорожі [8].

Досвід полтавської колонії ім. М. Горького під керівництвом видатного педагога А. Макаренка довів, що організувати повноцінне яскраве життя малолітнім правопорушникам реально. Зараз можна знайти поодинокі приклади такої самовіддачі, організаторських і творчих здібностей керівників і вихователів колоній, враховуючи той факт, що держава та окремі підприємства намагаються створювати такі матеріальні блага, про які А. Макаренко та його послідовники могли тільки мріяти.

Як відомо, атмосфера оптимізму створювалася педагогами в колоніях А. Макаренка. “Стояти на місці, задовольнитися певним досягненням у роботі – не можна: це веде до повного занепаду колонії... потрібні яскраві перспективи, що захоплювали б дітей... настрої в колонії повинен бути завжди до певної міри підвищений, збуджений”, – писав А. Макаренко [3, с. 15]. При цьому питання дисципліни повинно бути суворим, щоб діти чітко знали і виконували правила поведінки.

Колонія не повинна уникати зв'язків з колишніми вихованцями після закінчення терміну їх перебування в ній, а навпаки, підтримувати їх як морально, так і матеріально, оскільки результат виховної роботи може зникати через невдачі, що спіткали вихованців у перші дні їхнього самостійного життя. А це, перш за все, можна владнати через працевлаштування та надання мінімальних умов соціального забезпечення на державному рівні.



Щодо образу соціального вихователя, то він, на думку О. Попова, повинен бути широко освіченою людиною, здатною на основі науково обґрунтованого світогляду підійти, з одного боку, до тих вимог, які висуває перед ним сучасна наукова педагогіка, а з іншого – до тих вимог, які ставить перед ним дитина. “Педагог соціального виховання має бути “педагогом з педагогікою”: він мусить знати науково душу й тіло дитини умови її зростання й розвитку, вплив середовища на дитину, науково обґрунтовані методи підходу до дитини, одне слово – увесь цикл знань, який умовно можна об’єднати в назві “педагогіка”... не схоластична квазі-педагогіка – “рецептура виховання”, а те, що високо піднесено дев’ятим валом сучасного педологічного руху” [4, с. 284].

З цього приводу Я. Чепіга писав, що “практичне пристосування всіх систем приводило до руйнування думок великих творців тільки через те, що ґрунт, себто сама дитина, не була зрозуміла вихователям, як того вимагали ці системи. Тепер вивчення природи дитини, а одночасно й утворення системи освіти та виховання стало завданням експериментальної педагогіки, або педології, а знайомство зі здобутками її однаково потрібне і педагогові, і батькові, і кожному громадському діячеві” [9, с. 5].

Таким чином, новий педагог-соцвихователь мав бути перш за все організатором-керівником динаміки дитинства, дитячого колективу, дитячого руху – зі всіма виховательними моментами цієї “динаміки”.

Отже, головною умовою ефективності практичної педологічної роботи була, безумовно, педологізація свідомості педагогічних працівників. У зв’язку з цим заклади, які входили до системи педологічної служби, проводили педологічну просвіту вчителів і вихователів, вживали заходи щодо координації зусиль педологічних працівників і педагогів.

**Висновки.** Вважаємо, що знання єдності соціального й біологічного в духовному розвитку особистості вкрай потрібні не тільки вчителям, а й батькам. Тому науковим працівникам, педагогам, батькам, громадськості при вивченні питання зростання людини треба усвідомити важливість ідей про глибоке й всебічне знання психічного та фізичного розвитку дитини як основи її успішного навчання й виховання, підготовки до життя і праці.

Як бачимо, Декларація про соціальне виховання дітей об’єднувала наукові досягнення педології та ідею соціального виховання й тим самим певною мірою визначила тенденції розвитку педологічної теорії й практики в Україні. Займаючись складним питанням важкого дитинства, представники саме педології втілювали результати своїх досліджень у методичні розробки, технології та концепції навчання й виховання, що свідчить про їхні намагання повноцінно реалізувати права кожної дитини.

Для того, щоб простежити зв’язок досліджень українських педологів із нинішньою практикою розробки ідей цілісного дослідження особистості дитини, на нашу думку, необхідно відмовитися від частковості і поверховості більшості суджень сучасних учених про педологію, що пояснюється переважно тим, що нехтується коріння ґрунтовних ідей педології та інтелектуальний контекст їх виникнення й існування.

### Список використаної літератури

1. Декларация Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании детей / [сост. Н.П. Калениченко] // Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М. : Педагогика, 1988. – С. 460–464.
2. Залкинд А.Б. Основные вопросы педологии / А.Б. Залкинд. – М. : Работник просвещения, 1929. – 83 с.
3. Макаренко А.С. О некоторых проблемах теории и практики воспитания : пед. соч. : в 8 т. / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 136–144.
4. Маловідомі першоджерела укр. педагогіки (друга половина XIX–XX ст.) [Текст] : хрестоматія / упоряд. Л.Д. Березовська. – К. : Науковий світ, 2003. – 418 с.
5. Мамонтов Я. Право держави і право дитини з приводу “Декларації Наркомосвіти УРСР про соціальне виховання дітей” / Я. Мамонтов // Соціальне виховання. – 1922. – № 1. – С. 34–42.
6. Ольшанский Б. Как вести личное дело воспитанника детдома / Б. Ольшанский // Детский дом. – 1930. – № 8–10. – С. 73–76.
7. Ольшанский Б. Установы для соціально-занедбаних дітей / Б. Ольшанский // Радянська освіта. – 1927. – № 8–9. – С. 8–16.
8. Ольшанский Б. Педолого-педагогическая консультация детдома / Б. Ольшанский // Детский дом. – 1930. – № 8–9. – С. 21–23.
9. Чепіга Я. Вільна школа та ідеї здійснення їх в практиці / Я. Чепіга. – К., 1918. – 37 с.

### **Литвина Ю.С. Особенности организации работы педологов в системе социального воспитания в 20–30-е гг. XX в.**

*В статье рассмотрены и проанализированы основные подходы, формы и особенности работы педологов в системе социального воспитания в 20–30-е гг. XX в., приведены некоторые примеры педологического изучения ребенка, а также представлен образ социального воспитателя согласно с педологическими концепциями. Определены возможности применения достижений системы социального воспитания прошлого столетия в современной системе образования и воспитания.*

*Ключевые слова: индивидуальное дело, педологическая мысль, саморазвитие, социальная адаптация, социальное воспитание.*

### **Lytvyna Yu. The peculiarities of organization of pedologues' work in the system of social education in 20–30s years of the XX century**

*In the article the main approaches, forms and peculiarities of pedologues' work in the system of social education in 20–30s years of the XX century have been considered and analyzed, some examples of child pedological study have been shown and the image of a social educator according to the pedological conception has been presented. The opportunities of application of social education system achievements of the last century in the modern education and upbringing system have been determined.*

*Key words: pedological thought, personal file, self-development, social adaptation, social education.*

## ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК ПЕРВІСНА ФОРМА ТВОРЧОСТІ. ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ВИНИКНЕННЯ ІМПРОВІЗАЦІЇ У ТЕАТРАЛЬНОМУ МИСТЕЦТВІ

*Імпровізація як первісна форма творчості, як прийом простежується у всіх видах мистецтв, що вплинули на становлення мистецтва актора. Пластичні, музичні, драматичні, поетичні (лірика й епос), фольклорні види мистецтв розвивалися за допомогою імпровізації і становлять єдине ціле в синтетичному мистецтві театру.*

*Ключові слова: імпровізація, фольклор, драма, “комедія де лярте”.*

Витоки театрального мистецтва й імпровізації в ньому беруть початок у доісторичному періоді, котрий прийнято називати “дитинством людства”.

**Мета статті** – узагальнити процес історичного виникнення сценічної імпровізації.

Путівку в життя театр отримав у Давній Греції. Одна із причин, чому театр виник саме там, пов’язана з особливими соціально-економічними, політичними та культурними аспектами розвитку в гомерівський (XI–IX ст. до н. е.), архаїчний (VIII–VI ст. до н. е.), класичний (V–IV ст. до н. е.) і елліністичний (IV–I ст. до н. е.) періоди історії Давньої Греції.

Наприклад, у Класичний період, порівняно з безправним народом Давнього Сходу, греки мали гарантії свого благополуччя, були повноправними громадянами і воїнами. Це давало їм можливість бути соціально активними і вільними у формуванні своєї культури.

Друга причина – це демократичний устрій Греції, концентрація влади в руках Народного зібрання, щорічно змінюваний та контрольований апарат управління. Все це сприяло активній участі громадян у державних справах, у політичному та культурному розвитку особистості.

Але ще до виникнення античного театру людство набувало життєвого досвіду та втілювало його в приказках, обрядах, обрядових піснях, іграх, гімнах богам, міфах. Саме з давніх народно-побутових обрядів та від ранніх форм видовищних мистецтв – обрядових та ритуальних дійств, де нескладні драматичні тексти на злобу дня створювалися і виконувалися по ходу дії, виникла нагальна необхідність *імпровізації*. В них задавалася “тема” обряду: етап календарного циклу, майбутня знакова подія, велике полювання, природний катаклізм тощо. Ці сценки були імпровізованими, на відміну від вистав давньогрецького та давньоримського театрів, в основі яких лежали фіксовані авторські драматургічні твори.

Народження у Греції у VI ст. до н. е. драми теж завдячує імпровізації, бо драма виникла з обрядових ігр, присвячених богам – покровителям землеробства, Деметрі, її дочці Корі та Діонісу. Обрядові ігри перетворювались у культову драму. У місті Елевсині під час містерій, на яких були присутні лише посвячені, влаштовувались ігри-обряди, де зображали шлюб Зевса та Деметри, викрадення Кори Плутоном. На святах, присвяче-

них Діонісу, влаштовували ходу ряджених. Під час показу цих сцен виконавці імпровізували на задану тему. Учасники святкової ходи намазували обличчя гущею з вина, одягали маски і козячі шкури.

З імпровізованих обрядових ігор і пісень виросли три жанри давньогрецької драми: трагедія, комедія і сатирівська комедія, яка дістала цю назву від сатирів, що співали в хорах. Трагедія, за свідченням Арістотеля, взяла початок від заспівувачів дифірамба, комедія – від заспівувачів пісень, що прославляли родючі сили природи. З'являлися перші елементи акторської гри, основані на імпровізації.

Історія Середньовічного театру є історією повільного становлення театрального мистецтва. Обрядові ігри, примітивні дійства гістріонів, найвні інсценізації церковної меси – це перші види середньовічних видовищ, що породили містерію і фарс. Містерія і фарс є ранніми драматургічними жанрами, в основі яких теж лежить *імпровізація*. Народні лицедії-імпровізатори стали професійними акторами: мімами, гістріонами, скомо-рохами, жонглерами.

На фактах еволюції сценічного мистецтва в середні віки нам розкривається процес виникнення європейського театру, де ми бачимо органічний зв'язок театральних дійств з народною творчістю, де народжується дійова природа театру. У містеріях, мораліте і фарсах відбувається початкове формування художнього образу, а в площадних виставах виокремлюється акторська майстерність як окремий вид творчості.

Період феодалізму не став більш високим щаблем у розвитку культури та мистецтва. Релігія християнства стала державною та почала винищувати надбання культури античності. Наставники церкви несхвально висловлювалися про античних мудреців, з ненавистю говорили про “хитрого Цицерона” та “брехливого Вергілія”. Один із ранніх патріархів говорив: “Для чого нам Піфагор, Сократ, Платон і яку користь принесуть християнам байки безбожних поетів, таких як Гомер, Вергілій, Менандр. Яку користь принесуть історії, які розповідають язичники Саллюстій, Тіт, Лівій, Геродот”. У театрі богослов Тертулліан вбачав постійне місце перебування диявола та його свити. Ідеологи раннього християнства, такі як Григорій Назіанзін, Іоанн Златоуст або Кіпріан, який написав спеціальну книгу “Проти видовищ”, казали про те, що “актори й актриси – діти сатани і вавилонські блудниці”, а глядачі, які відвідують театр, то “загиблі душі”. Згідно із соборним рішенням і апостольською постановою VI ст., “актори, актриси, гладіатори, флейтисти, кіфаристи, танцівники, а також всі одержимі пристрасстю до театру виключаються з християнської общини”. Із самого початку свого існування християнська церква переслідувала комедіантів, особливо мімів – це були останні представники простонародної римської комедії, першоосною якої було імпровізаційне виконання сцен. Танці, еротичні пантоміми, буфонні пародії викликали різкий протест церкви. Адже бродячі артисти висміювали на площах міст християнські проповіді та релігійні обряди.

Але незважаючи на гоніння з боку церкви, театр не загинув. Найжиттєвіше мистецтво знову стало відроджуватися в обрядах селян, що тікали в ліси, до річки чи до моря від нагляду церковних наставників, там співали, танцювали, в обрядових дійствах приносили жертви богам природи. Зачатки театрального дійства європейських народів також розвинулись з імпровізаційних обрядових дійств.

Починаючи з IX ст. життя феодалної Європи поволі пожвавлюється, починається виокремлення ремесла від сільського господарства, у зв'язку з чим активізується обмін та розширюється асортимент товарів у торгівлі. Натуральне господарство поступово стає міновим. Господарськими та адміністративними центрами стають міста. Дороги між ними стають торговельними шляхами, по яких їздять торговці та бродять веселі гістріони. Міський люд зустрічав їх завжди з радістю.

Мистецтво гістріонів було примітивним, але будувалося на живому діалозі і було імпровізаційним. Гістріони ще не були готові до створення психологічного образу, але їх діяльність вже набувала форми театралізованого дійства. У цей час, незважаючи на волю священнослужителів, і у церковній месі почали зароджуватися елементи театрального мистецтва. Але наповнюючи літургічну драму реальними характеристиками, інтонаціями, жестами, взятими з життя, її виконавці за волею священнослужителів часто опинялися за стінами церкви на церковній паперті, у монастирському дворі або на кладовищенській площі. Гучні крики, широкі жести, імпровізаційні жарти постійно порушували спокійний хід літургічної драми. Так виник жанр містерії.

У XV ст. від містерії відокремлюється фарс – жанр, який вносив у містерію тенденції фольклорного театру та реалістично відображав сучасний побут. Новий жанр включає в себе всі основні ознаки народних дійств – масовість, життєву конкретність, сатиричне вільнодумство, дієвість та буфонність. Тексти фарсу були писаними, але актори, які часто були і авторами цих фарсів, дозволяли собі імпровізувати і в словах, і в діях.

Стежачи за ходом розвитку театрального мистецтва, ми бачимо, що на той час воно вже було підготовлене до історичного піднесення: вирвалося із тенет церковного світогляду, виробило принципи активного, правдивого відображення дійсності. Наближалась велика ера мистецтва – епоха Ренесансу.

Для театру Ренесанс став періодом імпровізації в театральному мистецтві.

Італія створила драматургію Ренесансу – трагедію, комедію, пастораль, також започаткувала музичну драму, з якої виросла опера, створила архітектуру сцени, глядацької зали. У театральному мистецтві, Італія проклала шляхи, по яких слідом за нею йшла вся Європа. Саме Італії людство завдячує появою професійних акторських колективів. З'явилися вони спочатку у Венеції, потім на тосканській території, в Сієні, на території Феррарського герцогства та на території Неаполітанського віце-королівства. Еволюція професійного театру твердо йшла до того явища, коли імпрові-

зація стала основою театрального мистецтва, до того явища, яке потім буде названо *commedia dell'arte*.

Назва *commedia dell'arte* з'явилась тоді, коли театральна трупа вже повністю сформувалась як професійна. Слово *commedia* у назві трупи означало не комедію в теперішньому розумінні, а мало значення “театр”. Слово *arte* у назві теж не означало мистецтво, а мало значення “ремесло”, “професія”. Таким чином, точний переклад слів *commedia dell'arte* – професіональний театр.

Однією з головних особливостей *commedia dell'arte* були маски. Нездарма цей театр часто називають комедією масок, хоча ця назва з'явилась пізніше, вже у XVIII ст. Іншою особливістю театру, настільки ж великою і вирішальною, була *імпровізація*.

П'єси, які розігрували комедіанти, не мали писаного тексту, а мали лише коротенький сценарій, у якому викладався сюжет комедії, перелічувалися всі сцени, з яких вона складалася, усе, про що повинен говорити і що повинен робити кожний актор, вказувалися навіть предмети реквізиту. Перший збірник сценаріїв, що дійшов до нас, був складений директором трупи *Gelosi* Фламініо Скеля і надрукований у 1611 р. Слідом за ним було видано ще кілька збірників. За цими сценаріями і розігрувалися комедії. Причин переходу *commedia dell'arte* від гри по писаному тексту до імпровізації можна назвати три.

Спостерігаючи за постановками жанру комедії, актори й сценічні працівники *commedia dell'arte* дійшли висновку, що ці комедії малоуспішні через погане знання драматургами законів сцени. Сюжет будь-якої писаної комедії, перетворений у короткий сценарій і розіграний гарними акторами-імпровізаторами, дасть зовсім інший ефект.

Імпровізація стала *основою сценічного мистецтва* тільки один раз в історії: протягом двох століть, починаючи від середини XVI ст. і до середини XVIII ст. імпровізація як прийом, звичайно, практикувалася й раніше. Але ніде, крім *commedia dell'arte*, імпровізація не була суттю вистави.

Іншою причиною переходу до імпровізації були політичні умови. Адміністративні переслідування й гніт цензури, як в іспанських володіннях, так і на території інших італійських держав і в Папській області, призводили до того, що часто неможливо було поставити ні однієї писаної комедії, тому що в будь-якій можна було знайти скільки завгодно приводів для її заборони. А багато з них, наприклад “Мандрагора”, були внесені в папський “Індекс заборонених книг”. Імпровізаційний спектакль не можна було піддати попередній цензурі, тому що п'єса писаного тексту не мала. Можна було встановити спостереження лише за самою виставою. А цього актори-імпровізатори боялися менш за все. Око в них був гостре, і коли вони бачили, що серед глядачів небезпечних фігур нема, то давали собі волю, а коли такі фігури з'являлися, припиняли вільні розмови і Бригелла починав бити Арлекіна ціпком, що явно не становило жодної політичної небезпеки. Акторам часто вдавалося таким шляхом проносити на сцену багато політичної контрабанди.

Імпровізація, маски разом з діалектом – це те, що є головним у *commedia dell'arte*, те, що становить етап розвитку театру та його історії. Імпровізація у *commedia dell'arte* спонукала до зародження естетичної системи, головними у якій стали три найбільш істотні елементи, а саме:

1. Театр тримається на акторові. Актор-професіонал. Він присвячує себе тільки театрові і на сцені, і поза сценою живе тільки для театру. Він намагається зробити із себе, оскільки це в його силах, гнучкий і слухняний інструмент сцени, що володіє мистецтвом слова, мистецтвом голосу і мистецтвом тіла. Об'єднання акторів, трупа – це не механізм, а живий організм. Він може перебудовуватися як завгодно, але завжди в тісному зв'язку із запитамі публіки.

2. Ефект театру тим сильніший, чим більш повно в ньому синтезуються всі мистецтва – пластичні, музичні, мистецтво танцю та слова. Гармонійне злиття всіх мистецтв у театральному видовищі не завжди вдається здійснити до кінця, але до цього театр повинен прагнути постійно.

3. І нарешті, найважливіше – дія. Граючи сценарій, трупа сама вклала в нього дію. Граючи писану п'єсу, вона переробляла її для посилення дії, наповнювала її дією по-своєму, імпровізувала. Якщо в сценарії або в п'єсі дійових моментів було мало, вставляли імпровізовані номери, насичені дією.

Театр *commedia dell'arte* дав італійському і європейському театру надзвичайно багато. До його появи Європа не знала, що таке акторська майстерність, не знала про закони цієї майстерності, поняття не мала про театральність. Досягнення європейського театру кінця XVI і всього XVII ст. значною мірою стали можливими завдяки впливу мистецтва імпровізації, мистецтва *commedia dell'arte*.

Вплив *commedia dell'arte* на інші європейські театри підтверджується документально засвідченими фактами. Насамперед, він позначився на Іспанії. У 1574 р. Альберто Ганасса з'явився у Мадриді з трупою, де були Арлекін (сам Ганасса), Панталоне та Доктор; у наступному році він відіграв у Севільї. Після трирічної перерви ці італійські комедіанти знову приїхали в Севілью, де працювали п'ять років поспіль (1578–1583), і встигли ще повернутися на гастролі у Мадрид у 1579 р. Ганасса був не єдиним, хто представляв мистецтво імпровізованих вистав на іспанській сцені. У 1587–1588 рр. в Іспанію приїжджали Трістано і Друзіано Мартінееллі. Обидва брати вже мали на цей час велику гастрольну практику в Європі. Зі згадувань Лопе де Вега, вплив італійських акторів-імпровізаторів на іспанців був значним.

А в 1570-х рр. один із братів Друзіано гастролував в Англії, де з його імпровізаційними виставами вперше познайомилася англійська публіка [1].

Досить довго театр імпровізації *commedia dell'arte* працював на французькій сцені. Починаючи з 70-х рр. XVI ст., у приміщенні Бургундського готелю французького глядача веселила трупа Валерана Леконта. Сам Ж.-Б. Мольєр навчався акторського мистецтва й майстерності драматургічної композиції в акторів трупи Тіберіо Фіуреллі, які тривалий час гастро-

лювали у Франції. Французький театр запозичив у італійців багато різноманітних прийомів, які потім лягли в основу створення театру *Comedie Italienne* у XVIII ст. [2].

Що стосується Німеччини, то там, особливо після Тридцятирічної війни, гастролі італійських комедіантів значною мірою допомогли знайти німецькому театру свій природний, народно-національний напрям. Італійський театр допомагав у боротьбі з класицистичною драматургією Готшеда, а також заслужив схвальну оцінку німецького філософа Г.Е. Лессінга з приводу роботи італійських комедіантів.

Усі ці факти свідчать про досить благотворний вплив італійських акторів-імпровізаторів на формування європейського театру. *Commedia dell'arte*, її імпровізаційна гра стала для всієї Європи школою сценічного мистецтва.

**Висновки.** Узагальнюючи процес історичного виникнення імпровізації, ми можемо зауважити, що:

- імпровізація виникла як *первісна форма творчості, як прийом роботи актора* й існує з часів зародження театру;
- імпровізація стала *основою сценічного мистецтва* тільки один раз в історії – у театрі *commedia dell'arte*;
- але з плином часу її дослідження і визначення постійно потребують коригування.

#### **Список використаної літератури**

1. Образцова А.Г. Синтез искусств и английская сцена на рубеже XIX веков / А.Г. Образцова. – М. : Наука, 1984.
2. Сахновская-Панкеева А.В. Французский ярмарочный театр первой половины XVIII века: Ален-Рене Лессаж, Алексис Пирон, Шарль-Франсуа Панар : дис. на соискание уч. степени канд. искусствоведения / А.В. Сахновская-Панкеева. – СПб., 1999.
3. Скорнякова М. Самый популярный драматург Италии / М. Скорнякова // Драматурги-лауреаты Нобелевской премии / [сост. О. Жданко]. – М. : Панорама, 1998. – С. 456–461.
4. Брук П. Пустое пространство / П. Брук. – М. : Прогресс, 1976.
5. Лихачёв Д.С. Очерки по философии художественного творчества / Д.С. Лихачёв. – СПб. : Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 1996.
6. Мокульский С.С. Шрёдер и возрождение Шекспира / С.С. Мокульский // История западноевропейского театра : в 2 т. – М. : Искусство 1939. – Т. 2: Театр эпохи просвещения. – С. 429–442.

#### **Петрик Т.Д. Импровизация как первичная форма творчества. Исторический аспект возникновения импровизации в театральном искусстве**

*Импровизация как первичная форма творчества, как прием прослеживается во всех видах искусств, которые влияли на становление мастерства актера. Пластические, музыкальные, драматические, поэтические (лирика, эпос), фольклорные виды искусств развивались при помощи импровизации и являются единым целым в синтетическом искусстве театра.*

*Ключевые слова: импровизация, фольклор, драма, “комедия де лярте”.*



**Petryk T. Improvisation as a primary form of art. Historical aspect of improvisation in the dramatic art**

Improvisation as an original form of art can be recognized in all kinds of art, that influenced on the forming of the art of actor. Plastic, musical, dramatic, poetic, folk kinds of art were developed with the help of improvisation and are united in the art of theatre.

*Key words:* improvisation, folk kind of drama, *commedia dell'arte*.

**РОЗВИТОК ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ  
В УКРАЇНСЬКИХ ВІЙСЬКОВИХ ФОРМУВАННЯХ  
У ПЕРІОД НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНИХ ЗМАГАНЬ  
(1917–1921 рр.): ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ**

*У статті розглянуто питання патріотичного виховання в українських військових формуваннях (період 1917–1921 рр.). Підкреслено, що процес військово-патріотичного виховання був зумовлений рядом подій, які відбулися в цей період: концентрація в Києві українських політичних сил, створення українського Генерального військового комітету, культурно-освітньої управи, Головного управління військового духовенства, проведення Першого і Другого всеукраїнських військових з'їздів, створення Другої української військової школи, видання Закону про загальний військовий обов'язок та розроблення плану організації армії.*

*Ключові слова: військово-патріотичне виховання, український військовий рух, політично-військові товариства, українські громади, військові статuti.*

Починаючи з 1917 р., революційні процеси в Російській імперії, вишшовши за межі громадських організацій та політичних партій, отримали в армійському середовищі сприятливе підґрунтя для свого подальшого розвитку. На загальному фоні революційних перетворень разом із загальноросійськими постають і національні, зокрема українські, громадські культурно-освітні організації, які прагнули поширити свій вплив і на військовослужбовців. На території України “де тільки були українські сили, виростили культурно-освітні товариства, народні та середні школи, громади” [11, с. 357]. У ході своєї діяльності вони проводили широку культурно-освітню та національно-виховну роботу серед широкого загалу. З цією метою київським клубом був створений справжній “український лазарет”, до якого забирали тільки поранених українців. У лазареті поранені потрапляли не лише у виключно українське оточення, але й проходили своєрідну українську національну школу: неграмотних навчали української мови, української історії, “освідомлювали так, що більшість вертались до своїх полків свідомими українцями. На дорогу давали їм і потім висилали в посилках українські книжки, листувались з ними” [8, с. 85].

Ці процеси мали велике значення для формування національної свідомості українців. Тому *метою статті* є вивчення питання військово-патріотичного виховання в українських військових формуваннях у період національно-визвольних змагань.

З поваленням в Росії інституту самодержавства в армії прокотилась хвиля деморалізації. На загальному фоні падіння дисципліни, поглиблення відчуженості між офіцерами і солдатами, краху існуючої вишкільної системи у військах український військовий рух став набирати розмаху із чітко окресленою тенденцією консолідації в окремі національні частини [10, с. 21]. Завдяки просвітницькій та агітаційній роботі національно свідомих сил в ряді частин російської армії почали створюватись своєрідні гуртки – “земляцтва”, які, об'єднуючи солдат з окремих українських губерній, утво-

рювали власні ради. Особливо активно ця робота проводилась на фронтах, які знаходились в Україні або межували з нею, в районах перебування значної кількості відмобілізованих українців [9, с. 45].

Першими ж до активної роботи з військовослужбовцями залучились представники “самостійників”. Відчуваючи потребу в централізації та направленні розвитку військового руху в державотворчому напрямі, М. Міхновський разом з однодумцями: полковником П. Волошиним, сотником О. Сахно-Устимович, сотником Ю. Ган – почали проводити заходи зі створення наочної та організаційно окресленої структури, спроможної проводити в життя заходів з виховання у солдатських масах державотворчих прагнень, почуття патріотизму.

Концентрація в головному символі української державності – місті Києві всіх українських політичних сил зумовила ситуацію, при якій погляди солдат-українців звертаються на столицю України. За ініціативою самостійників, 29 березня 1917 р. тут відбувається нарада “залоги Києва і його околиць” [11, с. 359] та приймається рішення про відкриття в Києві окремої української військової організації – “Українського Військового Клубу ім. гетьмана П. Полуботка”. Саме з появою політично-військового товариства “Клубу ім. гетьмана П. Полуботка” та “Українського Військового Організаційного Комітету”, на нашу думку, розпочалось закладання підвалин розбудови національних збройних сил та впровадження в життя елементів національної системи військово-патріотичного виховання вояків-українців на загальноукраїнському рівні. У російській армії почали скликатись українські віча, організовувались українські військові клуби і товариства, українські громади, військові і фронтові ради.

Для проведення українізації військових частин російської армії Центральна Рада почала призначати у війська своїх уповноважених (комісарів). У квітні 1917 р. в окремих частинах для проведення культурно-освітньої та організаційної роботи до складу рад вводиться інструктор з національно-культурного виховання. Однак, зважаючи на часті вимоги розпочати формування національного війська, які часто проголошувались солдатами-українцями і до того ж знаходили підтримку в українському суспільстві, вони не могли їх цілком заперечувати.

Стихійна українізація військових частин викликала занепокоєння діячів Центральної Ради і бажання врегулювати український військовий рух у російській армії. Постала потреба створення єдиного, визнаного всіма українськими політичними силами військового органу з повноваженнями керівного центру формування українських військових відділів. Був організований та проведений спочатку Перший (18–21 травня 1917 р.), а згодом і Другий (18–23 червня) всеукраїнські військові з'їзди. Відбувшись у присутності 700 делегатів, що репрезентували собою майже 1 000 000 українських вояків [138, с. 8], з'їзд засвідчив силу українського національно-визвольного руху. Чорноморський флот мав поповнюватись лише українцями. Передбачалось введення в українізовані частини українських команд, відкриття українських військових шкіл всіх ступенів та проведення у

міру можливості навчання українців рідною мовою. Планувалося перекласти на українську мову військові статuti та підручники, видавати українські військові підручники, “українським стягам постачати літературу до читалень і для курсів” [5, с. 69; 11, с. 363–364].

На нашу думку, головним наслідком роботи з'їзду було створення Українського генерального військового комітету (далі – ЦГВК), який, організаційно складаючись з ряду відділів – стройового (працював над розробкою військових статутів); агітаційно-просвітницького; політичного та шкільного [2], – став своєрідним символом військового руху українців у російській армії. Солдати запасних полків оголошували їх українськими і наполягали на визнанні їх військовим командуванням, так було в Умані, Житомирі, Чернігові [5, с. 27].

У цей час Генеральний комітет тримає себе нерішуче, що сприяє поширенню утисків на організаційну діяльність українських організацій. Він не видає українським військовим організаціям жодних інструкцій, не виробляє своїх статутів, підручників і все не може вийти зі стану якоїсь приватної організації [3, с. 205].

Тимчасовому уряду була подана урядова записка із закликом сприяти домаганням українського народу в справі надання автономії Україні та українізації армії. Також представниками УГВК була висунута вимога оголошення наказу по армії та флоту про визнання УГВК як органу, що відає всіма армійськими українськими організаціями; подати поіменні списки генералів, штаб-офіцерів і обер-офіцерів українців; загальні відомості про солдат українців в армії. Перевести із запасних частин, що дислокуються у Центральній Росії, українізовані формування до Києва. Повернути Україні символи її військової слави – запорізькі прапори та клейноди [4, с. 54].

З метою підняття культурно-освітнього рівня військовослужбовців діячами Центральної Ради було прийнято рішення відкрити в армії і на флоті агітаційно-просвітницькі курси на зразок курсів при Українському військовому генеральному комітеті в Києві. Складаючи навчальні програми цих курсів, агітаційно-просвітницький відділ дбав про те, щоб у слухачів курсів формувався світогляд, найбільш відповідний меті гуртування українського народного війська. У цілому програма агітаційно-просвітницьких курсів складалася з двох частин: 1) підготовчий курс; 2) вищий або агітаторський. На першому курсі головна увага приділялася грамоті і письму, а також популярно-науковому ознайомленню слухачів з географією, історією, економікою та основами політичного життя (погляди політичних партій, становище українського народу тощо). На другому курсі навчання проводилося за такими напрямками: географія, історія, економіка, політичний, соціальний, просвітницько-громадський. Перший курс відкривався при кожній військовій організації, гурті і громаді, другий курс – при значних гарнізонах. Перший набір слухачів тривав з 1 до 29 липня 1917 р. За цей час слухачам (240 військовослужбовцям Київського гарнізону) було прочитано 33 лекції по 1,5–2 години кожна. Після трьох тижнів навчання проводився іспит. З 2 до 28 серпня тривав другий цикл навчання,

протягом якого було прочитано 34 лекції для 150 воїнів. Всього курси закінчили 390 осіб, після чого воїни роз'їхались по своїх частинах.

У подальшому недооцінка ролі офіцера у справі проведення виховної та організаційної роботи з особовим складом, призвела до того, що велика кількість військових частин, які “утворилися революційно, а їм нема ні назви, ні числа, були тільки випадковим зібранням людей, яке розкладалося негайно, доторкнувшись української території, бо їх гаслом було – “додому” [11, с. 372–375].

Прагнучи створити для майбутньої кадрової Армії УНР боєздатні військові підрозділи, український комендант Київського військового округу полковник В. Павленко протягом жовтня – листопада зробив спробу запровадити в українських полках, що повернулись з фронту і стояли тоді в Києві, військову дисципліну, ліквідувати вплив різних комітетів та рад [11, с. 376]. Намагаючись надати українським полкам прилейоване становище, він вирішив сформуванати з них дві сердюцькі дивізії на зразок російських гвардійських частин.

Характерною рисою, що мала елементи військово-патріотичного впливу, було те, що для підняття в особового складу новостворюваних військових підрозділів почуття національної гордості їм надавали імена видатних військових діячів України: Б. Хмельницького, П. Полуботка, П. Сагайдачного, С. Наливайка, І. Богуна, П. Дорошенка, У. Кармелюка та ін.

Однак слід відзначити, що в цей час вирішення питання українізації, військово-патріотичного виховання та вишколу в армійських підрозділах українців російської армії відбувалось фактично за ініціативою та на розсуд її військового керівництва, а не згідно з державотворчими планами Центральної Ради. Підтвердженням чого може слугувати українізація корпусу генерала П. Скоропадського. Який, на думку В. Голубко, зайняв “Найважливіше місце в українізації армії періоду літа 1917 р.” [4, с. 80].

Відчуваючи брак у підготовлених українських офіцерах, оскільки в основному до корпусу надсилали прапорщиків хоча й національно налаштованих, проте таких, що не мали уявлення про військову справу і були не здатні обіймати командні посади, у корпусі було проведено значну роботу, спрямовану на вишкіл молодших офіцерських кадрів для своїх частин [4, с. 93].

Результати наведеного вишколу засвідчують, що чітка, ефективна та цілеспрямована діяльність як виховного, так і навчального процесу при політизації армії може втратити планомірність, баланс довіри між викладачами й слухачами. Політичний чинник вносить у неї деструктивний елемент, шкодить її устоям, підриває основу армійського життя – військову дисципліну, заважає ефективній і цілеспрямованій роботі в справі підготовки та виховання особового складу, потребує врахування у виховному процесі особливостей контингенту, на який цей процес спрямований.

Після повалення самодержавства у середовищі полонених українців-галичан зародились прагнення виступу в справі оборони української державності. Прагнучи організувати на теренах Наддніпрянської України свою військову одиницю, вони писали листи, звернення до Центральної

Ради, однак відповіді не отримували. Не допомогли зрушити справу й особисті поїздки з табору для полонених одного з авторів цієї ідеї – Є. Коновальця (колишнього хорунжого австрійської армії). Замість сподіваної згоди Генеральний секретаріат видав доручення українізованим військовим частинам не приймати до своїх лав галичан, а тих, яких уже було прийнято, негайно звільнити” [12, с. 29]. Таке рішення дійсно було характерним для тогочасного українського керівництва, однак, на нашу думку, воно зовсім не сприяло вихованню у військовослужбовців-галичан військово-патріотичних почуттів та відданості українському уряду.

Великий виховний вплив на солдат-українців у цей час мають відозви найвпливовіших політичних партій, які в різкому самотійницькому тоні закликали берегти Українську Народну Республіку. Так, у відозві УСДРП говорилось, що більшовики знають, з чого починають свою роботу з ліквідації української державності. “Насамперед вони, як і їхні московські царі, хочуть одняти нашу силу, наше військо, найдужчих оборонців нашої волі. І через те вони так усердно беруться до вас, через те вони перед вами набріхують на Центральну Раду і хочуть обдурити вас, посварити вас з вашими ж солдатськими, робочими та селянськими депутатами. Українці-більшовики!, а ви старайтесь краще перед панями-більшовиками, цілуйте більшовицько-московські кулаки, якими вони б’ють по лиці нашу рідну країну...” [4, с. 134–135].

Таким чином, антиукраїнська діяльність більшовиків сприяла пробудженню самотійницьких поглядів та розуміння потреби суверенного статусу України у народних масах та серед військовослужбовців. Вона допомагала вихованню та усвідомленню потреби гуртування та єднання суспільства навколо національного руху, а також поширенню почуття патріотизму до своєї країни, захисту національних інтересів.

Проголошення III Універсалу (7 листопада 1917 р.) створило правову базу для діяльності військового секретаріату у військових справах. Проте його проголошення не спонукало до активних дій з розбудови національної армії. Центральна Рада знову сподівалась на створення федеративного союзу, а організацію власних сил відклала на майбутнє. Кожен громадянин Республіки України, “разом з громадянами усіх народів Російської Республіки, повинні твердо стояти на своїх позиціях як на фронті, так і в тилу” [6, с. 23].

Ставши вищим виконавчим військовим органом, військовий секретаріат розпочав останній етап українізації і будівництва війська. Першими кроками на шляху до організації власного війська стали заходи з наведення порядку і дисципліни, бо загальна деморалізація й анархія у військах ставали все більш загрозливими.

Для нейтралізації руйнівного впливу більшовиків в українізованих підрозділах С. Петлюрою та військовими фахівцями відпрацьовується “Статут Української Народної Армії”. Проте статут, поданий у середині грудня на затвердження Всеукраїнської ради військових депутатів, прийнятий радою не був. Зважаючи ж на його потребу, С. Петлюра, перевищую-

чи свої повноваження, 17 грудня самостійно затверджує статут і тим самим закладає підвалини для створення регулярної армії [13, с. 99].

Проте в подальшому, зі звільненням С. Петлюри з посади, справу побудови регулярної армії залишено. І, як наслідок, у січні 1918 р. український уряд був майже безборонний. Полки, що мали назви українських гетьманів і діячів, швидко порозкладались, залишилась у них лише невелика частка “дійсно національно свідомих вояків” [11, с. 376].

Новий етап розвитку армії, а відповідно, й військово-патріотичного виховання, розпочався 16 січня 1918 р. з прийняттям Центральною Радою тимчасового “Закону про утворення Українського народного війська”. Планувалось, що регулярна армія буде замінена народною міліцією. Для цього було розроблено нову систему підготовки міліційної армії, яка включала два етапи: набір інструкторів, тобто військових фахівців, для відповідної підготовки; проведення ними вишколу, призваних до армії новобранців [10, с. 8]. Зустріч з реальним противником (більшовиками), який силою зброї прагнув ліквідувати українську державність, змушує військове керівництво українських збройних сил звернути увагу на зміцнення дисципліни в армії та піднесення ролі командира. З цією метою 9 лютого військовий міністр О. Жуковський своїм розпорядженням розпускає військові ради, а 12 лютого видає наказ про дотримання статутної дисципліни, зокрема, відновлення військового етикету у відносинах між командирами та підлеглими. Центральною Радою приймається рішення про організацію української армії на основі національно-територіального принципу” [138].

Ставши на чолі України П. Скоропадський отримав незначну військову спадщину. Однак, розуміючи значення армії і прагнучи створити її міцною та боєздатною, Гетьман наказав проводити формування регулярної армії, згідно з планами, які були відпрацьовані ще в часи Центральної Ради. Проте, як свідчить аналіз джерел, активній діяльності в напрямі розбудови регулярної армії разом з німецьким командуванням поставили перепону і призначені Гетьманом проросійсько налаштовані вищі військові начальники, командири корпусів і дивізій.

Військове міністерство в цей час активно працює над регламентацією життєдіяльності майбутнього війська. Відпрацьовуються шкільні програми і статuti. Деякі статuti перекладаються на українську мову, розробляється українська військова термінологія. У Військовому міністерстві відкриваються курси для вивчення української мови. Наказом П. Скоропадського від 16 червня 1918 р. встановлювалися нові військові ранги, базовані на стародавній козацькій термінології, що мало символізувати повернення до військових традицій минулого. Текст військової присяги затверджується 20 липня, а згодом, 24 липня 1918 р., радою міністрів ухвалюється закон про загальний військовий обов’язок [11, с. 426].

Однак, незважаючи на професіоналізм військового керівництва, командного складу військових підрозділів, виховна робота у військах в цей час має серйозні вади. Акцентуючи увагу на необхідності підвищення професіоналізму офіцерів, кадрова політика Гетьмана у війську практично ігно-

рує національний чинник. “Особливим розпорядком військового міністерство наказало (заборонило – *I.P.*) приймати до війська старшин воєнного часу, що склалися в великій частині з патріотично настроєної української інтелігентської молоді” [10, с. 427]. Внаслідок чого через брак офіцерів-українців вищого командного складу з освітою Академії Генерального штабу ключові посади у гетьманській військовій адміністрації посіли росіяни з антиукраїнськими настроями. До того ж у багатьох частинах офіцери намагалися відродити чи скопіювати методи вишколу царської армії [10, с. 9].

Водночас соціальне напруження та антигетьманські настрої серед українства поглиблюють, перебуваючи в Україні протягом усього часу гетьманщини, різноманітні російські добровольчі частини. Безкарно пропагуючи проти української держави, російські офіцери, які, з’їхавшись з усіх кінців колишньої Російської імперії, “парадували вулицями українських міст у золотих царських погонах та просто глузували собі з усього, що мало національно-український характер” [11, с. 432].

Така ситуація негативно впливала на моральний стан та ставлення місцевого населення до гетьманської влади.

Спираючись на досвід минулих державних утворень, головним завданням заходів з культурно-освітнього та військово-патріотичного виховання особового складу стає його виховання в дусі національного патріотизму та піднесення національної свідомості. З цією метою широко використовувались всі наявні засоби, починаючи від усної агітації до ЗМІ. У грудні 1918 р. створюється спеціальний орган – Інформаційне бюро армії УНР, який призначав до кожної частини інструкторів з інструкторсько-просвітницької роботи, поширював серед військ урядові розпорядження і відозви, а також видавав центральні військові друковані органи.

С. Петлюра 1 січня 1919 р. у своїй промові перед представниками Генерального Штабу висловлює нову ідею – “озброєного народу”. Основним завданням мала стати підготовка борця за ідею самостійності УНР. Армія мала стати провідником культурно-освітньої та національно-патріотичної роботи. З цією метою постановою Директорії від 13 січня 1919 р. була створена “Інспекція Республіканських військ з національно-культурних-політичних справ”, а для зв’язку з історичними традиціями організації українського війська Наказним Отаманом Грековим видається “Наказ Військам Дієвої Армії УНР” (Ч.2) від 21 лютого 1919 р. у якому, згідно з історичними традиціями і характером бойових операцій, наказувалось втілити в життя таку організацію дієвої армії: замість корпусів прийняти організацію кошів [7, с. 170].

Завдання практичного вишколу Дієвої армії покладались на Генеральний штаб, а саме 2-ге організаційне генерал-квартирмейство. Ним мали бути розроблені військові статuti, організації військових зборів, маневрів, підвищення тактичної освіти офіцерів. Однак згодом, у період протягом березня – травня 1919 р., склалась критична ситуація для армії УНР. Втрата в ході бойових дій більшої частини території країни негативно позначалось на моральному дусі військовослужбовців. У підрозділах посилюється дезер-



тирство, деморалізація. Нараховуючи на початку повстання близько 300 тисяч особового складу, армія Директорії самодемобілізувалась [6, с. 58].

Подальші зміни відбувались за таким сценарієм:

1. Створення культурно-освітньої управи.
2. Створення Головного управління військового духовенства.
3. Проведено Перший всеукраїнський військовий з'їзд.
4. Створення Другої української військової школи.
5. Видано Закон про загальний військовий обов'язок.
6. Розроблено план організації армії.

Аналіз джерельної бази подій періоду Центральної Ради свідчить про те, що вже на Першому всеукраїнському військовому з'їзді була звернута увага на потребу *створення власної системи військового вишколу та виховання* військовослужбовців для майбутніх збройних сил України. Згідно з резолюцією з'їзду, Українська Центральна Рада та обраний з'їздом Українським військовим комітет мали забезпечити надання військової освіти українською мовою шляхом відкриття військових шкіл від найнижчих до найвищих, академії генерального штабу [1, с. 13], українізації вже існуючих в Україні військових навчальних закладів.

Загальною ознакою для всього періоду відродження Української державності 1917–1920 рр. була складність з налагодженням умов для навчально-виховного процесу та відсутність кваліфікованих педагогічних кадрів. Часто на посаду старшин призначалися випадкові люди, без належної перевірки, які були нездатні виконувати обов'язки вихователів майбутніх старшин. Так, у рапорті начальника Кам'янець-Подільської пішої юнацької військової школи на ім'я командувача дієвої армії УНР генерал-поручника Омеляновича-Павленка від 15 вересня 1920 р. вказується, що “за останні два тижні з аморальних і антидисциплінарних, майже кримінальних причин, мусили залишити ряди школи шість старшин”.

Отже, аналізуючи період з 1917 до 1920 рр., слід відзначити, що в цей період, незважаючи на надзвичайно складні військово-політичні, соціально-економічні умови, величезні труднощі, викликані громадянською війною, московсько-більшовицькою агресією, українські уряди та їх військові організації, відпрацьовуючи питання підготовки військових кадрів, особливу увагу звертали і на проблеми виховання особового складу. Вжиті ними заходи були спрямовані на пробудження у військовослужбовців почуття патріотизму, відданості та самопожертви заради майбутнього українського народу.

Створення політичними силами України власного політичного проводу, Української Центральної Ради ознаменувало початок відновлення державотворчих процесів на теренах України. Проте в ході державотворчих процесів відбулось політичне розшарування, а інколи й протистояння національних політичних сил.

Розглядаючи діяльність керівництва Директорії зі створення нової концепції військово-патріотичного виховання особового складу, маємо відзначити, що в цей час, як і в час Центральної Ради, були допущені по-

милки, які загалом згубно вплинули на загальну боєздатність армії. Серед них, на нашу думку, найсуттєвішими були: недооцінка ролі офіцера у виховному і військово-вишкільному процесі; відсутність продуманої і відповідальної державницької політики при присвоєнні військових ступенів і кадрових призначень.

Ці недогляди, поряд з складною та фактично не контрольованою внутрішньою соціально-політичною і військовою ситуацією в Україні, згодом призвели до падіння дисципліни у військових підрозділах та виникнення такого явища, як “отаманщина”. Збройні формування Директорії, які сформувались у ході антигетьманського повстання, зазнаючи руйнівного впливу соціальних процесів, що опосередковано, а інколи й прямо впливаючи на моральний стан військовослужбовців, зумовили те, що лише на початок 1919 р. зменшилось з 300 до 50 тисяч бійців [11, с. 456].

Разом з тим постійна загроза з боку проросійських сил (більшовиків, денікінців), нового перетворення України в складову відновленої російської держави викликала до життя потребу не лише збройного захисту України, як суверенної держави, а й захисту самого права називатись українським народом, жити у власній державі. Внаслідок чого в час Директорії було створено систему військово-патріотичного виховання, що базувалася на державницькій ідеї.

**Висновки.** Таким чином, історіографія процесів становлення українського війська є досить складною, але спрямована на захист незалежності України.

#### **Список використаної літератури**

1. Афонін Е.А. Становлення Збройних Сил України: соціальні та соціально-психологічні проблеми / Е.А. Афонін. – К. : Інтерграфік, 1994. – 304 с.
2. Вісник генерального секретарства військових справ УНР. – 1917.
3. Гаврилюк І. Другий військовий з'їзд / Збірник пам'яті Симона Петлюри (1879–1926). – К. : МП “Фенікс”, 1992. – С. 203–209.
4. Голубко В. Армія Української Народної Республіки 1917–1918. Утворення та боротьба за державу. – Львів : Кальварія, 1997. – 288 с.
5. Голубко В.Є. Військове будівництво в Україні періоду Центральної Ради : дис. на здобуття наукового ступеня д-ра іст. наук : спец. 07.00.01 / В.Є. Голубко ; Інститут українознавства ім. Івана Крип'якевича НАН України. – Львів, 1998. – 390 с.
6. Гриневич В. Історія українського війська (1917–1995) / В. Гриневич, Л. Гриневич, Б. Якимович та ін. ; упоряд. Я. Дашкевич. – Львів : Світ, 1996. – 840 с.
7. Довбня В. Січові Стрільці київського формування у визвольних змаганнях 1917–1920 років: організація та правові засади діяльності / В. Довбня ; за наук. ред. проф. П.П. Михайленка. – К. : Текст, 2002. – 220 с.
8. Дорошенко Д. Мої спомини про недавнє-минуле (1914–1920) : в 4 ч. / Д. Дорошенко. – 2-ге вид. – Мюнхен, 1969. – 543 с.
9. Кравчук М.В. Правові основи будівництва Національних збройних Сил України в 1914–1933: (Орг. структура, штати): Істор.-правове дослідження / М.В. Кравчук. – Івано-Франківськ : Плай, 1997. – 292 с.
10. Кривизюк Л.П. Вишкіл та виховна робота в українських військах періоду визвольних змагань (1918–1919 рр. ) : автореф. дис. ... канд. істор. наук : спец. 20.02.22 / Л.П. Кривизюк. – Львів : Державний університет “Львівська політехніка”, 2001 – 18 с.

11. Крип'якевич І. Історія українського війська (від княжих часів до 20-х років ХХ ст. ) / І. Крип'якевич, Б. Гнатевич, З. Стефанів ; упорядник Б.З. Якимович. – [4-те вид., змін. і доп.]. – Львів : Світ, 1992. – 712 с.

12. Мірчук П. Євген Коновалець. Лідер українського визвольного руху / П. Мірчук. – Репринт. відтвор. видання 1958 р. – Львів, 1990. – 108 с.

13. Наказ Міністра оборони України “Про затвердження Положення про Всеукраїнський конкурс військово-патріотичної пісні, стройового та похідного маршу “Озброєні піснюю, покликані маршем” від 16 лютого 2009 р. № 64. – К. : МО України, 2009. – 3 с.

14. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України – (ЦДАВОВУ). – Ф.1063. – Ради Народних Міністрів УНР. – Оп1. – Спр. 7. – Копії протоколів засідання Ради народних міністрів (31 січня–7 березня 1918 року.).

**Романюк І.Н. Развитие военно-патриотического воспитания в украинских военных формированиях в период национально-освободительной борьбы (1917–1921 гг.): исторические аспекты**

*В статье рассматриваются вопросы патриотического воспитания в украинских военных формированиях (период 1917–1921 гг.). Подчеркнуто, что процесс военно-патриотического воспитания был обусловлен рядом событий, которые происходили в этот период: концентрация в Киеве украинских политических сил, создание украинского Генерального военного комитета, культурно-просветительной управы, Главного управления военного духовенства, проведение Первого и Второго всеукраинских военных съездов, создание Второй украинской военной школы, издание Закона об общей воинской повинности и разработка плана организации армии.*

*Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, украинское военное движение, политическо-военные общества, украинские сообщества, военные статуты.*

**Romaniuk I. Development of military-patriotic education in the Ukrainian military units in the period of national liberation struggle (1917–1921): historical aspects**

*The questions of patriotic education in the Ukrainian military units (the period 1917–1921 g.g.). The process of military-patriotic education was due to a number of events that occurred during this period: the concentration in Kiev Ukrainian political forces, the creation of Ukrainian General Military Committee, cultural and educational administrations, the Office of the Chief of Military Clergy, held the First and Second All-Ukrainian congress of the war, the creation of the Second Ukrainian military School, the edition of the Law of the general conscription and a plan of organization of the army.*

*Key words: military-patriotic education, Ukrainian military movements, political-military society, the Ukrainian community, the military statutes.*

**МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ  
КУРСУ РИТОРИКИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ  
(XVII–XVIII ст.)**

*У статті мова йде про методичне забезпечення курсів з риторики. Особливу увагу приділено змістовому компоненту навчання, який на той момент було реалізовано в авторських підручниках. Установлено, що українські авторські підручники з риторики, хоч і спиралися на класичні античні зразки, містили власні методичні нароби, які відображали роди, жанри і види ораторського мистецтва, популярні в зазначений період, враховували особливості національного красномовства.*

*Ключові слова: риторика, методика, підручники, забезпечення.*

Гуманізація змісту освіти зумовила актуалізацію питань риторичної підготовки особистості. Фахова освіта нерозривно пов'язана з формуванням комунікативної та риторичної компетенції. Саме тому перед вищою школою постало завдання оновлення змісту освіти, розробки нових методик і технологій навчання. Усе це неможливе без урахування досвіду минулого, без ґрунтовного аналізу наукового доробку вітчизняних учених, які стояли біля витоків української школи і педагогіки. До маловивчених аспектів належить методичне забезпечення курсів риторики в українських навчальних закладах XVII–XVIII ст.

Загальновідомі ґрунтовні дослідження з риторики Ф. Бацевича, Т. Космеди, З. Куньч, Л. Мацько, Г. Сагач, які висвітлюють науково-теоретичні аспекти; чимало цікавого знаходимо в працях С. Кагамлик, З. Хижняк, Т. Шевченко та інших, що розглядають роботу різних навчальних закладів того періоду й аналізують навчальний процес у цілому і риторик як навчальну дисципліну зокрема. Важливим для нас є дослідження В. Маслюка “Латиномовні поетики і риторики XVII–XVIII ст.”, яка розкриває зміст тогочасних курсів. Однак методичне забезпечення риторики, структура, значущість, наукова новизна авторських курсів фактично не досліджувалися.

**Мета статті** полягає в характеристиці методичного забезпечення курсів, зокрема, авторських програм та підручників, що були основою викладання курсу риторики в навчальних закладах України XVII–XVIII ст.

Першим помітним авторським підручником з риторики став твір “Наука короткая або Способ зложеня казаня” ректора Києво-Могилянської академії Йоанникія Галятовського, в якому вперше природною українською мовою було викладено основні поняття стилістики, риторики і гомілетики. Його було опубліковано 1659 р. як додаток до циклу проповідей Й. Галятовського “Ключ разумения”. Цей твір зажив величезної популярності в Україні, а також поза її межами. Його двічі перевидавали у Львові – у 1663 й у 1665 рр. У Росії, у Тверському й Александро-Сіверському монастирях було здійснено його переклади російською мовою.

У трактаті “Наука або Способ зложеня казаня” автор подає короткий виклад теоретичних положень риторики: про типи промов, їхню стру-

ктуру, пропонує ряд практичних порад щодо змісту проповідей, посилаючись на наведені у збірнику зразки. Структурно проповідь мала складатися з трьох частин, таких як: вступ (ексординум); основна частина, виклад казання (нарація) і заключна частина, висновки (конклюдія). В основі побудови проповіді лежали певні прийоми. Так, проповідь можна було будувати на порівнянні, метафорі, алегорії. Поширеним прийомом могло бути якесь поставлене запитання, на яке казання мало дати курйозну відповідь, що вразила б слухачів своєю несподіваністю. Деякі проповіді конструювали за схемами формальної логіки. Наявні логічні схеми наповнювали потрібним проповідникові змістом. Одна з важливих вимог, яку Й. Галятовський ставить перед проповіддю, – зрозумілість для слухачів. А це означає, що і стиль викладу, і мова (включаючи й вимову) мають бути дохідливими.

Щоб зацікавити слухачів, проповідник, передусім, повинен був наповнити зміст казання не лише богословською догматикою та наукуванням у дусі церковної моралі, а й дати прихожанам певні знання, розповісти “новини, вісті й байки”, причому піднести їх у цікавій, захопливій формі. Тому Й. Галятовський радить, крім книг релігійного змісту, використовувати у проповідницькій практиці “історії і хроніки про різноманітні держави та країни, що в них діялося і що тепер діється, потрібно читати книги про звірів, птахів, гадів, риб, дерева, трави, каміння і різноманітні води, які є в морі, ріках, колодязях і в інших місцях..., те собі нотувати і вставляти до своєї мови, яку хочеш повідати”. Різні оповіді, що впліталися проповідниками до казання, називалися в середньовічній літературі прикладами. Вони являли собою короткі новелки різних жанрів, якими ілюструвалися чи аргументувалися положення проповіді. Широке використання прикладів, узятих із нарізноманітніших джерел, й ампліфікація їх до тексту казання зумовили, як зазначає І.П. Чепіга [12, с. 67], комплікативність української проповіді цього періоду.

Першим відомим підручником, створеним у колегіумі, був курс риторики “Clavis scientiarum” (“Ключ знання”) 1708 р. Як вважав М. Докучаєв, котрий частково описав курс у 70-ті рр. XIX ст., його автором був перший префект Чернігівського колегіуму Антоній Стаховський [11, 1870, № 20, с. 413]. Риторика мала багате декоративне оформлення: зображення св. Трійці, тріумфальної арки зі святими, пророками та царями на її стовпах прикрашали титульну сторінку. Декор відповідав пишномовному вступу, де зазначалося: “Торжествуй, опять и опять русское юношество, украсившись на Чернигово-Максимовических олимпийских играх трехлетним лавровым венком красноречия” [11, 1870, № 16, с. 289]. За змістом риторика “Ключ знання”, певно, мало чим відрізнялася від подібних підручників викладачів Києво-Могилянської академії. Вона складалася власне з риторики та логіки з діалектикою, які читалися наприкінці курсу. Розпочиналася викладом стилістичної теорії, а саме: у першому розділі розглядалися питання про періоди – естетичну категорію, яка посідала центральне місце в стилістичному синтаксисі, про підбір та розміщення слів у періоді,

ритмічну структуру мови, про тропи і фігури як емоційні засоби збудження у слухачів різних почуттів. У другому розділі мова йшла про синоніми. Значна увага приділялася такому стилістичному засобу, як ампліфікація. Часто для практики складання промов давалася якась сентенція або вислів, котрі необхідно було розвинути в обширну промову, нагромаджуючи різні відомості з історії, міфології, наводячи приклади, порівняння з аналогічними подіями.

Для допомоги початківцям – поетам та риторам – у “Ключі знання”, як і в інших поетиках і риториках, були вміщені своєрідні довідкові словники імен в алфавітному порядку, синонімів, окремих висловів (каламбурів), які використовувалися при написанні віршів та складанні ораторських промов. У деяких курсах того часу в таких словниках була представлена вся антична міфологія: імена богів і богинь, античних учених, літературних персонажів, державних діячів та полководців.

У третьому розділі розглядалися питання про форми доказів та стилістика. Тут йшлося про логічні докази, їх підбір, способи доведення (аргументацію), обґрунтування міркувань, які відігравали важливу роль при побудові різних видів промов, особливо дорадчих та судових, у різного роду диспутах. Значне місце у стилістичній теорії приділялося відповідності стилю викладу предмета і, згідно з цим, давалася характеристика трьох мовних стилів: високого, середнього, низького.

Риторика “Ключ знання” мала незвичну, своєрідну форму викладу [11, 1870, № 16, с. 303]. Вона була написана у вигляді військової інструкції з використанням відповідної термінології. Розділи, на які поділявся курс, мали назву караулів. Полководець (наставник) навчав студентів прийомів риторичної боротьби, забезпечуючи їх укріплення у вигляді синонімів, для роз’яснення яких наводилося одинадцять прикладів латинською мовою та два – польською. У третьому, найважливішому розділі, воїнам повідомлялось про генеральні укріплення, які містилися в доказах, що знаходилися під захистом восьми бастионів, забезпечених прикладами тощо. Під кінець переможець-наставник нагороджував своїх воїнів лавровими вінками, сплетеними із прозових та віршованих творів, вручав їм ключ від завойованого міста.

Алегорично-символічна форма, в якій написана ця риторика, була характерна для барокової літератури. В ній основна увага приділялась формі, ефектним та незвичним прийомам, що повинні були здивувати, привернути увагу слухача. Військовий характер цього підручника М. Докучаєв пояснював тим, що в ньому в опосередкованій формі знайшли відображення події російсько-шведської війни [11, 1870, № 16, с. 306]. Цій темі також були присвячені драматичний твір “Провіщення риторської Сивілли” та два віршовані твори на честь Марса і кант на честь св. Катерини, вміщені в риторичі як додаток [7, 1870, № 16, с. 295]. Дійовими особами в драмі були св. Катерина, яка пророкувала загибель римському імператору Максенцію, та філософи, котрі дискутували з цього приводу. Усього в п’єсі 12 дій. Основна ідея твору – покровительство св. Катерини правовірному імператору

Костянтину та його перемога над Максенцієм. Тут малась на увазі перемога Петра I над неправовірним Карлом XII під покровительством св. Катерини, яка була патрональною святою дружини Петра I Катерини [11, 1870, № 16, с. 298].

Протягом усієї історії український народ не мав іншої інституції, яка б справила більший вплив на розвиток його освіти, науки, культури, ніж Києво-Могилянська академія. Курс риторики тут був популярним серед спудеїв. З. Хижняк у книзі “Києво-Могилянська академія” наводить, наприклад, такі дані: “У 1738–1739 навчальному році у класі риторики налічувалось 107 студентів, з них у наступному році тільки 52 перейшли у клас філософії. У 1764–1765 навч. році у класі аналогії було 162 студенти, інфіми – 92, граматики – 127, синтаксими – 166, поетики – 157, риторики – 278, філософії – 122” [10, с. 85].

Теоретичні основи риторики і поетики розробляли самі професори братських шкіл. Кожний викладач складав свій курс лекцій. Ф. Прокопович у вступі до “Поетики” (1705 р.) писав: “За наших часів майже в усіх школах поширився звичай, аби професори обох гуманітарних дисциплін подавали своїм учням науку не за чужими формулюваннями, а беручи їх із власної скарбниці знань” [3]. Отож, українські вчителі красномовства створювали власні підручники з риторики, самобутні й оригінальні, опираючись у тій чи тій формі на здобутки видатних теоретиків красномовства. Риторика в Україні цього періоду розвивалася на основі засвоєння шкільною освітою досвіду античної та західноєвропейської традиції, трансформованої середньовічним світоглядом. У створенні латинськомовної теорії красномовства брали участь, як влучно зазначив В. Вомперський [1, с. 5–7], п’ять культурних компонентів, які по-різному виявляють себе в різних авторів. Першим культурним компонентом була, безумовно, антична риторика. Без посилань на античних авторів, без інтерпретації їх ідей не обходиться жодна риторика XVII–XVIII ст. Другий культурний компонент – візантійська риторика. Василій Великий, Іоанн Златоуст, Григорій Ніський – плеяда перших християнських ораторів і проповідників, що створили основні форми християнського красномовства, вчення яких відображене в українських риториках. У вітчизняних курсах теорії ораторського мистецтва XVII–XVIII ст. широко представлений також західноєвропейський культурний компонент. Серед найчастіше цитованих авторів і їх творів можна назвати курси риторики Ф. Меланхтона, “Поетику” Ж.С. Скалігера, “Прогімнасматі” і “Поетику” Я. Понтана та ін. Значний вплив на формування української риторики здійснила іспанська риторика XVI–XVII ст. Це риторика мистецтва бароко. Ще одним культурним компонентом є польська риторика XVI–XVII ст. Адже існували безпосередні контакти між польською та українською наукою й освітою того часу. І. Голеніщев-Кутузов писав із цього приводу, що комплекс польсько-української культури XVI–XVII ст. не варто поділяти, виключаючи взаємний вплив [2, с. 72].

На жаль, підручники з риторики, які збереглися від XVII ст., дуже нерівномірно розподілені в часі. Так, у книзі “Опис курсів філософії і риторики

професорів Києво-Могилянської академії” [8] описано 183 підручники з риторики, однак лише один із них належить до першої половини XVII ст. – посібник І. Кононовича-Горбацького “Оратор Могилянський, прикрашений найдоконалішими розділами М.Т. Цицерона”, датований 1635–1636 н. р. Інші створено в 70-х рр. XVII – на початку XVIII ст. Назвемо деякі з них: “Скарбниця Тулліанського красномовства” Йоасафа Кроковського (1683/84 н. р.), “Оратор” Силуана Озерського (1687/89 н. р.), “Ритор український” Йоаннікія Валявського (1689/90 н. р.), “Скарбниця ораторського мистецтва” Прокопія Калачинського (1691/92 н. р.), “Про риторичне мистецтво” Феофана Прокоповича (1706/07 н. р.), “Ринок ораторського факультету” Феодосія Глинського (1710/11 н. р.), “Риторичний корабель” Іларіона Левицького (1715/16 н. р.), “Книга ораторського мистецтва” Нарциса Гармашенка (1719/20 н. р.), “Основи ораторського красномовства” Сильвестра Ляскоронського (1739/40 н. р.) тощо.

Деякі риторичні настанови подавали також у курсах поезики. Риторичні додатки до поезики часто мали досить значний обсяг. Сюди включали розділи про ампліфікацію, період, хриу, фігури і тропи тощо, як наприклад, у Ф. Прокоповича, який вважав, що предмет поезії – все те, про що можна писати вірші, тобто всі ті об’єкти, які становлять предмет науки ораторської [6]. Внаслідок цього з часу Ф. Прокоповича поезика починає втрачати свій характер ізольованості щодо риторики, все більше насичуючись риторичними правилами, і таким чином поступово починає підходити під спільне з риторикою поняття літератури [5, с. 469]. До поетик цього періоду, що містять деякі риторичні настанови, належать анонімна “Поетика” 1637 р., “Касталійське джерело” (1685 р.), “Ліра” (1696 р.), “Сад поетичний” Митрофана Довгалевського, “Про поетичне мистецтво” Феофана Прокоповича тощо.

Кожен ритор читав свій навчальний курс, що складався з теоретичної частини (лекцій, трактатів) і практичної (диспутацій, діалогів). Латинськомовні українські риторичні курси XVII–XVIII ст. були побудовані на взірці класичних, предмет риторики в них було сформульовано як “мистецтво добре говорити”. Й. Кононович-Горбацький, наприклад, так визначає мету красномовства: “Мета цього мистецтва – переконувати словом..., і для досягнення її оратор застосовує всі засоби” [4, с. 29].

Хоча за своєю структурою кожен підручник із риторики має свої особливості, більшість із них визнає традиційний поділ теорії красномовства на п’ять частин: знаходження матеріалу, його розташування, виклад, запам’ятовування, виголошення. Більш-менш глибоко середньовічні автори розглядають Цицеронову теорію трьох стилів – високого, середнього, простого; дають характеристику різних типів промов (здебільшого виділяють три типи: епідейктичну, або демонстративну; деліберативну, або дорадчу; юридичну, або судову; іноді подають детальнішу типологію – крім названих типів, аналізують також прощальні промови, привітальні, поздоровні, весільні, похоронні тощо). На церковне красномовство в цей час звертають мало уваги. Це пояснюється тим, що “між церковним і світським красномовством не виявляли суттєвої різниці, а також і тим, що не всі ки-



ївські архипастирі того часу прихильно ставилися до занять церковним красномовством світських людей” [9, с. 186].

Саму промову за традицією поділяють на шість частин: вступ; пропозиція, або теорема (цю частину багато авторів узагалі не згадують); розповідь; підтвердження, або обґрунтування (у деяких риториках дуже детально опрацьовано саме цю частину – вони подають докладну теорію аргументації); спростування доказів суперника і висновки.

Професори риторики вимагають від оратора широкої освіченості й компетентності, оволодіння духовною культурою того часу. Багато місця відводиться питанню, чи потрібна ораторові майстерність. Підтримується думка М.Т. Цицерона про те, що найбільшого ефекту може досягти той оратор, у якого природні здібності поєднуються з умінням, набутим у процесі навчання і практики, тобто з майстерністю. До природних здібностей зазвичай відносять уміння вільно володіти мовою, мати певну силу голосу і міцне тіло. Але основне для майстра красномовства – це ораторська практика: лише завдяки їй можна навчитися дотримуватися правил ораторського мистецтва, вдало добирати матеріал і цим забезпечувати потрібний зміст промови, а також виробити добру дикцію.

**Висновки.** З огляду на вищевикладене, можемо доводити, що методичне забезпечення курсів риторики означеного періоду перебувало в стані інтенсивної розробки, що характеризується потужним продукуванням авторських програм і підручників. Авторські підручники Й. Галятовського, Г. Кононовича-Горбацького, Ф. Прокоповича, А. Стаховського та велика кількість рукописних підручників викладачів Києво-Могилянської академії доводять, що період XVII–XVIII ст. ознаменувався глибокою розробкою не лише змісту освіти, а і її методичним забезпеченням.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні університетських програм з риторики та методичного доробку викладачів.

#### **Список використаної літератури**

1. Вомперский В.П. Риторика в России XVII–XVIII вв. / В.П. Вомперский. – М., 1988.
2. Голенищев-Кутузов И.Н. Гуманизм восточных славян. Украина и Белоруссия / И.Н. Голенищев-Кутузов. – М., 1962.
3. Куньч З. Етапи розвитку української риторики / З. Куньч // Сучасна педагогічна риторика: теорія, практика, міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. за матер. наук. семінару / за ред.Т.А. Космеди. – Львів : ПАІС, 2007. – 268 с.
4. Маслюк В.П. Из спостережень над першою вітчизняною риторикою 1636 р. – “Оратором Могилянським” Й. Кононовича-Горбацького // Іноземна філологія. – 1974. – Вип. 36.
5. Петров Н. О словесних науках и литературных занятиях в Киевской академии от начала до ее преобразования в 1819 году / Н. Петров // Труды Киевской Духовной Академии. – 1868. – Т. 1. – Кн. 3.
6. Прокопович Ф. Про поетичне мистецтво [Електронний ресурс] / Ф. Прокопович // Прокопович Ф. Філософські твори] / Ф. Прокопович. – Т. I. – Кн. 1. – Гл. 2. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/procop/procl.htm>.
7. Сивокінь Г.М. Давні українські поетики / Г.М. Сивокінь. – Х., 1960.
8. Стратий Я.М. Описание курсов философии и риторики профессоров Киево-Могилянской академии / Я.М. Стратий, В.Д. Литвинов, В.А. Андрушко. – К., 1982.

9. Тітов Ф. Стара вища освіта в Київській Україні XVI–XIX в. / Ф. Тітов. – К., 1924.
10. Хижняк З.И. Киево-Могилянская академія / З.И. Хижняк. – К., 1988.
11. ЦДІАК України. Колекція стародруків. – 1870.
12. Чепіга І.П. Ораторське мистецтво на Україні в XVI–XVII ст. / І.П. Чепіга // Українська мова та література в школі. – 1989. – № 10.

**Ткаченко Л.П. Методическое обеспечение преподавания курса риторики в учебных заведениях Украины (XVII–XVIII)**

*В статье речь идет о методическом обеспечении курсов по риторике. Особенное внимание уделено смысловому компоненту учебы, который на тот момент был реализован в авторских учебниках. Установлено, что украинские авторские учебники по риторике хотя и опирались на классические античные образцы, содержали собственные методические разработки, которые отображали роды, жанры и виды ораторского искусства, популярные в отмеченный период, учитывали особенности национального красноречия.*

*Ключевые слова: риторика, методика, учебники, обеспечение.*

**Tkachenko L. The methodical providing for teaching of rhetoric course in educational establishments of Ukraine (XVII–XVIII)**

*In the article the question is about the methodical providing of courses from a rhetoric. The special attention is spared the semantic component of studies, which was on a that moment realized in author textbooks. Set, that the Ukrainian author textbooks are from a rhetoric, though leaned against classic ancient standards, contained own methodical developments, which represented births, genres and types of oratorical art, popular in a noted period, the features of national eloquence took into account.*

*Key words: rhetoric, method, textbooks, providing.*

## ЗМІСТ, ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ У 60–70-Х РР. ХХ СТ.

*У статті за суспільно-політичними, соціально-економічними, організаційно-педагогічними критеріями простежено зміну пріоритетів змісту, форм профорієнтації в контексті освітніх змін в Україні у 60–70-х рр. ХХ ст.*

*Ключові слова: профорієнтація, факультативи, навчально-виробничі комплекси, професійний інтерес, профінформація.*

Об'єктивний історичний процес розвитку держави вимагає підготовки фахівця нового покоління, формування в них людини як виробника матеріальних і культурних цінностей, як громадянина і суспільного діяча. Одним із шляхів вирішення цих завдань є критичне осмислення набутого історичного досвіду з проблеми організації професійної орієнтації учнів середніх шкіл України саме у 1960–1970-х рр., коли спостерігається використання активних форм професійної орієнтації учнів.

Проблемами професійної орієнтації займалися: С. Золотухіна, Р. Іваненко, Т. Колісник, К. Нестеренко – теоретичні основи підготовки до профорієнтаційної роботи учнів; Є. Климов, Н. Кнорр, В. Моляко, Є. Павлютенков, Б. Федоришин – вивчення соціально-економічних передумов професійного самовизначення; О. Мороз, І. Назимов, Л. Тимчук, В. Ярошенко – формування інтересів, мотивів спрямованості учнів у виборі професії; А. Кальянов, В. Носков – висвітлення історії зародження профорієнтаційної діяльності з молоддю; О. Олеярник – аналіз передумов розвитку ідей професійної спрямованості навчання старшокласників у вітчизняній педагогічній думці. Названі вчені розкрили загальні тенденції розвитку професійної спрямованості навчання саме в педагогічних працях вітчизняних науковців досліджуваного періоду. Однак на сьогодні відсутній аналіз впливу різних чинників на зміну пріоритетів змісту, форм організації професійної орієнтації учнів на певні професії саме у 60–70-х рр. ХХ ст., що детермінувало основні сучасні форми, методи профорієнтації старшокласників.

**Мета статті** – розглянути зміну пріоритетів змісту, форм профорієнтації в контексті окресленого періоду за суспільно-політичними, соціально-економічними, організаційно-педагогічними критеріями.

Теоретичні питання профорієнтації учнів у 1960–1970-х рр. розробляли такі вчені: М. Алексєєв (мотивація навчання і професійних намірів учнів 8–10-х класів); З. Нечипорук (форми організації професійної орієнтації учнів); Б. Кобзар (науково-методичні розробки для вчителів з профорієнтації старшокласників) [1; 3–5]. Для детального аналізу педагогічних поглядів, теорій, фактів і явищ у 1960–1970-ті рр. необхідно простежити організацію профорієнтації, взаємозв'язок з іншими явищами й умовами соціально-суспільного життя, загальноосвітньої школи, а також становлення їх у контексті особливостей історичного розвитку України. Соціально-економічні перетворення із середини 1960-х до кінця 1970-х рр. озна-

менувались будовою виробництва, високими темпами розвитку техніки, що потребувало розвитку здатності людини швидко її засвоювати. Це зумовило посилення значення принципу політехнізму в школі й вплинуло на зміну форм профорієнтації [2].

На основі аналізу організаційно-педагогічних критеріїв було встановлено, що започаткування поширення та поглиблення змісту профорієнтації у навчальному процесі почалося з факультативів з різних предметів. Порівняльний аналіз навчальних планів для шкіл на 1961/62 та 1966/67 н. р. дає можливість відстежити спрямованість навчальних факультативів не тільки на поглиблене вивчення основ наук, а й на трудове навчання, виробничі професії. Так, у 1961 р. вводяться: нові курси з виробничим навчанням, у 9–10 класах вводяться факультативи та збільшується кількість годин на трудове навчання, у 5–7-х класах – робота на шкільній навчально-дослідній ділянці, у 5–8-х класах – у майстернях і уроки домогосподарства, у 9–10-х класах – виробниче навчання, у 5–7-х, 9–10-х класах – навчально-виробнича практика, що забезпечує здобуття практичних економічних знань про планування, виробничу дисципліну, заробітну плату, формування відповідальності за результати праці завдяки включення школярів у реальні виробничі відносини. Протягом 1970-х рр. відбуваються з'їзди, наради, семінари, ухвалюються численні закони, постанови, накази, інструкції щодо поліпшення трудового виховання, трудової підготовки, профорієнтаційної роботи, зміцнення навчально-матеріальної бази загальноосвітніх шкіл і працевлаштування випускників.

Важливо для нашого дослідження відзначити, що у 1966 рр. приймається Міністерством освіти ряд постанов про: забезпечення професійної підготовки учнів за рахунок годин на трудове навчання, гурткової роботи і факультативних занять; поліпшення роботи з трудової політехнічної підготовки школярів і готувати до життя, до свідомого вибору професії; працевлаштування на роботу в народне господарство молоді, яка закінчує школи Української РСР; поліпшення роботи з професійної орієнтації і трудової підготовки учнів у школах.

В останній постанові відзначалися такі недоліки в організації профорієнтації учнів: відсутність системи підготовки учнів до свідомого вибору професії, невикористання можливостей основ наук, трудового навчання на заохочення учнів до масових професій, необхідних суспільству; недостатнє врахування у трудовому та виробничому навчанні старшокласників умов кожної школи, зв'язків з виробництвом та перспективи трудовлаштування випускників шкіл; слабе використання позакласної та позашкільної роботи для розвитку інтересів учнів до різних професій; незастосування результатів діагностичних методик схильностей, здібностей та професійних інтересів у змісті профорієнтаційних практикумів; слабе залучення учнів до занять з таких практикумів, як механізація сільського господарства, хімічна технологія, будівельна технологія; послаблення уваги до роботи учнівських виробничих бригад.

Міністерством освіти вперше порушується питання про методичне забезпечення та підготовку педагогічних кадрів для здійснення професійної орієнтації та трудового навчання й виховання учнівської молоді. Крім того, йде мова про висвітлення цих питань у пресі, радіо, телебаченні, кіно, розповсюдження довідників, збірників, нарисів про різні спеціальності.

Аналіз статей педагогічних журналів показав, що на сторінках преси мова йшла про посилення підприємствами, установами, колгоспами, радгоспами допомоги школам у справі політехнічної та трудової підготовки учнів, зокрема в зміцненні навчально-матеріальної бази шкільних кабінетів, лабораторій, майстерень та цехів і виділенні для них кадрів з-поміж найбільш кваліфікованих спеціалістів з метою активізації профорієнтаційної роботи зі старшокласниками.

Це вплинуло на активізацію впровадження в школах республіки професійної підготовки учнів. Так, у 1970 р. було організовано вивчення учнями автомобіля у 430 середніх школах, трактора – в 576 школах. Крім того, розпочалася підготовка механізаторів-тваринників у 39 і комбайнерів – у 23 школах. А через п'ять років, у 1974/75 н. р., вивчення автосправи було запроваджено у 734 школах, тракторної справи – у 1548 [5].

Розширенню професійної підготовки школярів сприяло поліпшення навчально-матеріальної бази. Школи вже мали 1689 кабінетів механізації сільського господарства, відповідну техніку: 2519 тракторів, 58 комбайнів тощо. У школах створюються профорієнтаційні куточки та кабінети. Якщо в 1970 р. таких кабінетів було 200, то через п'ять років їх було вже 1118 [2; 5].

У серпні 1974 р. була прийнята постанова Ради Міністрів СРСР “Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів”. І вже у 1978 р. в УРСР було створено 260 навчально-виробничих комбінатів міського, районного (комбінованого) і сільського типу. Така форма поєднання трудового навчання з продуктивною працею, ознайомлення з виробництвом мала певне виховне й навчальне значення. Учні в процесі трудового навчання у комбінаті оволодівали практичними вміннями з технології.

У результаті реформування змісту шкільної освіти 1960-х рр. було визначено пріоритети щодо формування навчальних предметів у логіці відповідної науки, відмови від професіоналізації. Незважаючи на те, що “розуміння зв'язку школи з життям було лише як ознайомлення з виробництвом (промисловим, сільськогосподарським)” [5, с. 4] і професійна орієнтація учнів не виділялася активними формами, методами, але ми вважаємо, що саме в цей період почався перегляд ставлення до профорієнтації, відбувалася зміна її спрямування від робітничої професії до інженерних, конструкторських професій.

**Висновки.** Таким чином, з'ясовано, що виокремлювані у 60–70-х рр. минулого століття зміст, методи та форми профорієнтації учнів середніх шкіл України конкретизувалися у зв'язку з інтенсивним розвитком виробництва, впровадженням у практику питань суспільно корисної та виробничої праці учнів, спрямованості трудового виховання на збереження суспі-

льної власності, економії часу, заощадження ресурсів і охорони природи. У цей період профорієнтація не зводилася тільки до агітаційних методів, а орієнтувалася на всебічний, гармонійний розвиток особистості майбутнього працівника виробництва. Стали активно застосовувати різні форми та методи профорієнтації (навчальні кабінети, навчальні цехи на підприємствах, дільниці, шкільні і міжшкільні навчально-виробничі майстерні та навчально-виробничі комбінати, виробничі бригади, екскурсії, бесіди, лекції, зустрічі з передовиками підприємства). Отже, профорієнтація учнів у 60–70-ті рр. ХХ ст. у школах України була спрямована на формування професійного інтересу учнів на масові професії, своєчасне виконання завдань щодо працевлаштування випускників середніх загальноосвітніх шкіл; надання їм необхідної допомоги в оволодінні виробничими професіями. Такий підхід вважаємо прогресивним для окресленого періоду.

Подальшого дослідження потребують основні напрями організації профорієнтації учнів у 90-х рр. ХХ ст., коли змінювалися політично-економічні умови; визначення актуального досвіду організації профорієнтації в сучасних закладах України.

#### **Список використаної літератури**

1. Алексєєв М.І. Мотивація навчання і професійні наміри учнів VIII- х класів / М.І. Алексєєв // Професійна орієнтація учнів / упор. З.С. Нечипорук. – К. : Вища школа, 1971. – С. 3–7.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л.Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
3. Васильєв Ю.К. Политехническое образование, трудовое воспитание и профориентация школьников (аннотированная тематика лекций) / Ю.К. Васильев. – М. : Знание, 1976. – 96 с.
4. Кобзар С.Б. Науково-методичні матеріали з профорієнтації старшокласників / Б.С. Кобзар // Професійна орієнтація учнів / упор. З.С. Нечипорук. – К. : Вища школа, 1971. – С. 3–9.
5. Нечипорук З.С. Деякі питання системи профорієнтаційної роботи в середній школі / З.С. Нечипорук // Професійна орієнтація учнів / упорядник З.С. Нечипорук. – К. : Вища школа, 1971. – С. 9–14.
6. Очерки истории педагогической науки в СССР [1917–1980] / [под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой]. – М. : Педагогика, 1986. – 289 с.

#### **Черевань И.И. Содержание, формы профессиональной ориентации учащихся средних школ Украины в 60–70-х гг. ХХ ст.**

*В статье на основе общественно-политических, социально-экономических, организационно-педагогических критериев проанализированы изменения приоритетов содержания, форм профориентации в контексте образовательных изменений в Украине 60–70-х гг. ХХ в.*

*Ключевые слова: профориентация, факультативы, учебно-производственные комплексы, профессиональный интерес, профинформация.*

#### **Cherevan I. Maintenance, forms of vocational orientation of high schools students of Ukraine in 60–70-th XX of century**

*In the article on social and political, socio-economic, organizationally-pedagogical criteria the change of priorities of maintenance, forms of vocational orientation is traced in the context of educational changes in Ukraine in 60–70-th XX of century.*

*Key words: vocational guidance, open classrooms, industrial practice complexes, professional interest, profinancialiforamation.*

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 37.014:378

Т.Н. АВЕРИНА

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье определена сущность и раскрыта специфика педагогического творчества, а также доказана необходимость её применения в решении проблем инклюзивного образования.*

*Ключевые слова: дети с особыми потребностями, инклюзивное образование, креативные способности, педагогическое творчество, саморазвитие.*

Современные модернизационные тенденции, охватывающие все сферы жизни человека, требуют постоянного усовершенствования процессов обучения и воспитания молодежи. В связи с этим образовательные учреждения требуют таких методологий, которые раскрывают возможности творческого роста человека. Гуманистическая парадигма отечественного образования, которая нашла отражение в Государственной национальной программе “Образование” (Украина XXI в.), Концепции национального воспитания и Концепции непрерывной системы национального воспитания, предусматривает усовершенствование многостороннего потенциала образовательных учреждений с целью обеспечения творческой среды для развития креативных способностей как учителя, так и ученика.

В современной педагогике признается уникальность и неповторимость каждого ребенка. Отечественная государственная система образования предполагает создание таких условий, при которых особый ребенок со специальными образовательными потребностями получит возможность своей самореализации. Включение (инклюзия) таких детей в социально-культурную и общеобразовательную среду является сегодня актуальной проблемой не только педагогики, но и психологии, и социологии. Кроме того, объединение в едином социальном и образовательном пространстве обычных детей и детей с ограниченными физическими возможностями позволит решить ряд общепедагогических, социальных и гуманистических задач.

Гуманное общество представляет собой общество, в котором человек является наивысшей ценностью. Именно поэтому результаты творческой деятельности будут всегда социально значимыми: относительно объективно нового результата, и позитивной динамики в творческом развитии человека. Недаром в гуманистической психологии творчество понимают как необходимую для жизни человека форму его существования, залог эмоционального здоровья.

Одной из проблем на пути реализации задач инклюзивного образования является неспособность школы своевременно и адекватно реагировать на быстротечные изменения современного образования. Следовательно, решение этой и многих других проблем обусловило необходимость нового подхода к подготовке педагогических кадров, повышения их квалификации, а именно: обращения особого внимания на вопросы педагогического творчества.

Значительный интерес ученых к проблеме педагогического творчества создал прочный теоретический фундамент для его глубокого изучения и развития. Философское осмысление феномена педагогического творчества представлено в работах В. Андрущенко, М. Бахтина, Н. Бердяева, В. Библера, И. Зязюна, В. Кременя, В. Табачковского и др. Психологические аспекты педагогического творчества освещали К. Абульханова-Славская, И. Бех, О. Леонтьев, С. Максименко, В. Семиченко, Т. Яценко и др.

**Цель статьи** – определить сущность и специфику педагогического творчества, а также доказать важность этого феномена в решении проблем современного инклюзивного образования.

Главной целью инклюзивного образования является создание условий личностного развития, творческой самореализации и самоутверждения детей с особыми потребностями. Необходимо отметить, что для педагогов конструктивным является понимание творчества как такого процесса освоения материальных и духовных ценностей, в котором у ребенка формируются качества творца.

ЮНЕСКО дала наиболее универсальное определение инклюзивного образования как целостного феномена, предполагающего равный доступ к качественному образованию всех детей без исключения [5]. Оно базируется на гуманизме, развитии интеллекта и творческих способностей, балансе интеллектуальных, этнических, эмоциональных и физиологических компонентов личности.

Инклюзивная образовательная среда изменяет роль педагога обычного учебного учреждения, который воспринимает учеников с особыми потребностями на равных с другими детьми в классе, при этом вовлекая их в разные виды деятельности с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей [4].

Творческая деятельность человека является предпосылкой изменения условий его жизнедеятельности, развития его сущностных сил. И. Каневская на основе теоретического анализа природы творчества определяет его как общественно полезную, прогрессивно направленную преобразовательную деятельность, в процессе которой создаются не только материальные и духовные ценности, но и осуществляются саморазвитие и самореализация самого субъекта творчества [3, с. 12].

В данном контексте для определения педагогического творчества важной является мысль Ш. Амонашвили об источниках творчества учителя, среди которых самым существенным считается вдохновение в работе с детьми. Развивая эту мысль, отметим, что профессиональные качества



учителя, творческие возможности его личности реализуются и развиваются в творческом взаимодействии с учениками, а уровень творческой педагогической деятельности учителя влияет на эффективность развития творческих возможностей ученика [1].

По определению Н. Ярмаченко, педагогическое творчество является высшей формой активности и самостоятельности педагогических работников. “Передовой учитель, – отмечает он, – развивая творческие возможности учеников, сам является творцом и новатором в поисках наиболее адекватных методов обучения и воспитания. Творчество педагогическое охватывает разные стороны педагогической деятельности – проведение учебной работы, организацию коллектива учеников в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, выработку стратегий и тактики педагогической деятельности с целью оптимального решения задач всестороннего и гармоничного развития детей” [6, с. 442].

В. Сухомлинский считал, что главная особенность педагогического творчества заключается в том, что объектом деятельности является ребенок, который постоянно изменяется, он “всегда новый, сегодня не такой, как вчера”. “Нет абстрактного ученика, к которому можно было бы применить все закономерности обучения и воспитания”, – писал он [8, с. 22–23]. Ученый подчеркивал, что самой сущностью педагогического творчества является мысль, замысел, идея, связанные с тысячей повседневных дел [8, с. 19].

М. Поташник отмечает, что специфика педагогического творчества обусловлена тем, что объектом и результатом его создания является человек, а не образ, как в искусстве, не механизм или конструкция, как в технике. Учитывая, что “перед педагогом возникает большое количество трудно предсказуемых, а иногда непредвиденных факторов, которые влияют на его деятельность по формированию творческой личности ребенка”, он отстаивает мысль о том, что педагогический труд нетворческим не бывает [7, с. 7]. М. Поташник справедливо замечает, что истинное педагогическое творчество учителя следует отличать от подделок под него – показательной оригинальности, прожектерства, волюнтаристского подхода к учебно-воспитательному процессу.

На наш взгляд, именно оценка педагогического творчества через его продукт (формирование творческой личности ученика и повышение уровня творческой деятельности учителя) дает возможность сразу отделить истинно педагогическое творчество учителя от подделок под него.

Принимая во внимание тот факт, что среди основных задач инклюзивного образования находятся разностороннее развитие индивидуальности ребенка на основе выявления его задатков и способностей, формирование интересов и потребностей; воспитание у учеников любви к труду, осуществление их допрофессиональной подготовки, обеспечение условий для жизненного и профессионального самоопределения; воспитание школьника как культурного и морального человека с этическим отношением к окружающему миру и к самому себе; оказание в процессе обучения и вос-

питания квалифицированной психолого-медико-педагогической помощи с учетом состояния здоровья, особенностей психофизического развития воспитанника, педагогическое творчество и является одной из ключевой составляющей инклюзивного образования [4].

Сегодня перед системой образования стоит проблема разработки и реализации механизма интеграции детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательные учебные заведения, ранней интеграции этих детей в социальную среду с учетом их типологических и индивидуальных особенностей. Поэтому особое внимание следует обращать на методы активизации информационного поиска, средства активизации творческой деятельности, методику решения творческих задач, конструирование взаимоотношений в коллективе, развитие творческих возможностей детей в процессе коллективной работы и т. д.

Моделью реализации инклюзивного обучения является Хортицкий учебно-реабилитационный центр (г. Запорожье) среди других учреждений подобного типа. Структура учреждения включает в себя специальную общеобразовательную школу-интернат с дошкольным отделением и классами профессионально-технической подготовки по специальности “Социальная работа”, многопрофильный колледж (отделения “Социальная педагогика”, “Изобразительное и декоративно-прикладное искусство”), Запорожский областной центр ранней социальной реабилитации детей-инвалидов.

Целью учреждения является создание условий для развития жизненной компетентности воспитанников, способности самостоятельно решать собственные проблемы и успешно, творчески строить свою жизнь. Эффективность учебно-воспитательного процесса достигается за счет внедрения в практику работы реабилитационного компонента по направлениям: общефизическая реабилитация и педагогическая реабилитация. Комплексный подход в осуществлении социальной реабилитации воспитанников обеспечивается индивидуализированными программами медицинской, психологической реабилитации и социально-трудовой адаптации. Задание интеграции детей с особыми потребностями решается путем осуществления их ранней социальной реабилитации, включения в общеобразовательные классы и студенческие группы колледжа.

Одной из форм работы с такими детьми является реабилитационный театр как интегративная технология реабилитации искусством. Театр решает задания расширения сферы театротерапии на все категории детей независимо от проблематики их развития, объединение всех членов коллектива единой художественно-преобразовательной деятельностью, опираясь на самобытность, неповторимость личностного детского потенциала. Театр представляет собой синтез разных стилей театрального искусства, что дает возможность задействовать в представлении как можно больше участников с сохранением единой фабулы сценического действия и искусственно усилить эффект эмоционально-психологического влияния представления, компенсируя ограниченность актерских возможностей таких детей (игра

на музыкальных инструментах, хореография, пластика, актерское мастерство и пр.).

Специфика педагогического творчества заключается в том, что оно имеет целеустремленный характер, способствует взаимообогащению, творческому сотрудничеству педагога и учеников. С одной стороны, непосредственное участие педагога ведет к раскрытию процесса познания ученика. С другой стороны, он усваивает исторические этапы науки о мышлении, познании, основных закономерностях его развития.

Таким образом, именно подготовка учителя к педагогическому творчеству предусматривает его подготовку к субъектно-субъектному взаимодействию в системе “учитель – ученик”.

Создаваемый учителем вариант учебного процесса не является самоцелью. Главное его предназначение заключается в том, чтобы обеспечить всесторонне воспитание и развитие участников этого процесса, его “действующих лиц”, которыми являются учитель и ученики.

Весь процесс творческого моделирования обучения основывается на определенной основной цели, которая в идеальной форме отражает ожидаемые конечные результаты, те или иные прогрессивные изменения в психологической структуре личности учеников. С этой точки зрения ученик является эффектом творческой деятельности учителя.

С другой стороны, учитель является творцом тех педагогических средств, которые используются им для педагогического целесообразного влияния на учеников (разработка содержания, методов обучения и др.). Благодаря этому он и сам развивается как творческая личность. Итак, творчество педагога подчинено обеспечению оптимального функционирования системы “учитель – ученик” [2].

Целостный педагогический процесс предусматривает изменения личности во взаимодействии с реальной действительностью, в процессе которой происходят познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той деятельностью, которая лежит в основе формирования личности и способствует появлению физических и социально-психологических новообразований в структуре творческой личности.

Как указывалось выше, конечные результаты учебного процесса – это не только изменения духовного мира школьника, а и изменения, которые касаются общего и профессионального роста учителя, повышения его педагогического мастерства, развития творческих способностей. Средством формирования и развития этих качеств и является деятельность учителя, которая охватывает педагогическое моделирование учебного процесса, его реализацию, исследование и совершенствование. В ней наиболее полно проявляются и развиваются творческие способности педагога, которые и есть предметом его профессионального и общего самоусовершенствования.

В. Сухомлинский подчеркивал, что работа учителя – это творчество, а не обыденное “заталкивание” в детей знаний. Призвание учителя он видел в том, чтобы ребенок учился не ради оценки, а познавал стремление к знаниям, к чему-нибудь новому, к творчеству. Он подчеркивал, что насто-

ящий учитель-мастер не может жить без творчества, повторяя одно и то же всю свою жизнь. Только творческий учитель может развить творческие возможности, творческие способности у детей. Он призывал учителей помнить главное правило педагогической деятельности: “Одарены и талантливы все без исключения дети” [8]. В этом и заключается основной антропологический постулат понимания творчества.

**Выводы.** Таким образом, в последнее время понимание педагогического творчества как деятельности смещается в сторону стратегии саморазвития личности и рефлексии, что определяет формирование личности ученика как субъекта жизнетворчества, и в этом смысле педагогическое творчество всегда сопровождает самопознание, саморазвитие и самоусовершенствование, стремление человека к постоянному росту. Следовательно, именно педагогическое творчество должно стать ключевой составляющей инклюзивного образования, особенно в решении вопросов раскрытия творческих потенциалов как учителя, так и ученика, а также в установлении дружеских отношений между ними.

#### **Список использованной литературы**

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск : Университетское образование, 1990. – 560 с.
2. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач ; [АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти]. – К., 1997. – 302 с.
3. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. Акад. гум. наук. – СПб., 1997. – 205 с.
4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А.А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 302 с.
5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом / Н.Н. Малофеев. – М., 1997.
6. Педагогічний словник / М.Д. Ярмаченко [відп. ред.], Н.Б. Копиленко [підгот.] ; АПН ; Інститут педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
7. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М.М. Поташник. – К. : Рад. шк., 1988. – 187 с.
8. Сухомлинський В. Сто порад учителю / В. Сухомлинський // Історія вітчизняної педагогіки. – Ніжин : НДУ, 2005. – С. 227–236.

#### **Аверіна Т.М. Педагогічна творчість як складова інклюзивної освіти**

*У статті визначено сутність і розкрито специфіку педагогічної творчості, а також доведено необхідність її застосування у вирішенні проблем інклюзивної освіти.*

*Ключові слова: діти з особливими потребами, інклюзивна освіта, креативні здатності, педагогічна творчість, саморозвиток.*

#### **Averina T. Pedagogical creativity as a constituent of inclusive education**

*In the article the essence and specifics of pedagogical creativity have been determined and revealed, also the necessity of its application in the solution of problems of inclusive education has been proved.*

*Key words: children with special needs, creative abilities, inclusive education, pedagogical creativity, self-development.*

**ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

*Обґрунтовано необхідність використання вітчизняного й світового досвіду для підвищення якості освіти в епоху глобалізації.*

*Ключові слова: освіта, трансформація освіти, синергетика.*

Глобалізаційні явища сьогодні охоплюють найважливіші процеси соціального й економічного розвитку країн світу, сприяють прискоренню їх модернізації. Основним засобом виробництва при цьому стає інтелект людини, її творчий потенціал, а тому особливої актуальності в умовах сьогодення набуває освіта.

Не стоїть осторонь глобалізаційних впливів й освіта України. У державних національних програмах “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошується на необхідності постійного підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, інтеграції вітчизняної освіти в європейський та світовий освітній простір.

Інтеграційні процеси вимагають вирішення завдань, пов’язаних із необхідністю теоретичного осмислення вітчизняного та світового досвіду, поповнення педагогічної теорії й практики новими ідеями та підходами, що забезпечують освітню підготовку, конкурентоспроможну і стандартну для представників розвинутих країн.

**Метою статті** є обґрунтування необхідності використання вітчизняного і світового досвіду для підвищення якості освіти в епоху глобалізації.

Інтегративні процеси в сучасній освіті зумовлюють постійне її вдосконалення, а для цього необхідно дедалі глибше вивчати й переосмислювати всі теоретичні і практичні здобутки як мислителів минулого, так і сучасної педагогічної думки. Певним чином педагогіка завжди синтезувала, поєднувала в собі ідеї виховання, висловлені Сократом, Платоном, Арістотелем, Демокритом, М. Монтенєм, Я.-А. Коменським, Дж. Локком, Ж.-Ж. Руссо, І. Кантом, Г. Сковородою, К.-А. Гельвецієм, Й.-Г. Песталоцці, Й.-Ф. Гербартом, Ф.-В.-А. Дістервегом, Р. Оуеном, Дж. Дьюї та ін. Відтак, попри все розмаїття підходів, як теоретичних, так і практичних, у різні часи успадковувалося розуміння необхідності захисту національної школи і педагогіки, яке характерне для багатьох відомих педагогів та інших провідних дослідників і практиків минулого і сучасності. Підтвердження – праці педагогів К. Ушинського, П. Лесгафта, Ф. Каптерєва, С. Гессена, А. Наторпа, Г. Ващенко, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін. Процес таких роздумів спостерігається й у сучасній науковій думці України. Свідчення цього – поява ряду праць з такою проблематикою [1–3; 8; 9; 11, с. 14–23]. Проте, незважаючи на незаперечне значення досліджень запозичення зарубіжного досвіду, у контексті розвитку освіти ця проблематика розглянута недостатньо, і дефіцит її обґрунтування залишається відчутним, хоча й відомі численні розвідки у цьому напрямі.

Головний акцент сучасної педагогіки сфокусований на з'ясуванні такого: чи може усталений зарубіжний досвід допомогти у вирішенні актуальних проблем вітчизняної системи освіти, сприяти уникненню помилок чи спричинити втрату її національної своєрідності? Звісно, доцільність запозичення зарубіжного досвіду дасть змогу дізнатися не лише щось нове про діяльність своїх зарубіжних колег, економлячи таким чином зусилля дослідників, але й осмислити власний досвід і знання, намітити нові перспективи для подальшого розвитку вітчизняної педагогічної науки та освітньої практики, адже наукові здобутки освіти у сучасних умовах розглядаються як один із вагомих чинників забезпечення якісних параметрів функціонування національних систем освіти з урахуванням світових аналогів та зразків. Крім того, зарубіжний досвід дає можливість “оцінити іншого” з метою порівняти себе з ним, зазирнути в іншого, “як у дзеркало”, у якому відбиваються власні переваги і недоліки [5]. Ця доцільність пов'язана зі зростаючим взаємозв'язком і взаємозалежністю між державами світу в епоху глобалізації, інтернаціоналізацією економіки, культури та науки, загостренням глобальних проблем, вирішення яких неможливе без виходу за національні рамки.

Використання зарубіжного досвіду у згадану епоху сприяє формуванню освітньої системи з урахуванням світових стандартів, що забезпечить конкурентоспроможність і освітньої системи загалом і кожного, хто навчається у межах цієї системи, зокрема.

На жаль, слід зазначити, що глобалізація означає передусім домінування більш розвинутих держав над менш розвинутими, транснаціональних корпорацій над національними та локальними економічними й фінансовими об'єднаннями та асоціюється з колоніалізмом та неокolonіалізмом. У такому сенсі глобалізація веде до використання природних багатств інших країн, руйнації навколишнього середовища, гомогенізації культури та повсякденного життя, а отже, є загрозою культурній і національній ідентичності країн, у тому числі у сфері освіти. Це створює умови для розвитку національного й релігійного фундаменталізму, ксенофобії, соціальних та етнічних конфліктів.

Глобалізація зумовлює суперечності, у процесі подолання яких розвивається сучасна освіта. У доповіді голови міжнародної комісії ЮНЕСКО з питань освіти Жака Делора на 45-й сесії Міжнародної конференції з питань освіти (Женева, 1996 р.) зосереджена увага на одній із таких суперечностей – між глобальним і локальним. У доповіді мова йде про те, що глобалізація постійно наступає, лякаючи багатьох людей, які бояться втратити ідентичність у глобальному суспільстві і протестують проти нових реалій та намагаються дотримуватися усталених норм життя. У цьому контексті завдання педагога полягає в тому, щоб зберегти ідентичність кожної нації, кожного народу і підготувати молоде покоління до життя в глобалізованому суспільстві.

Перед Україною як суверенною державою постає першочергове завдання утвердження своїх позицій у сучасному світовому співтоваристві.

Для цього необхідна відповідність загальноприйнятим критеріям демократичності, якості життя, стійкого розвитку. Найважливіші зміни системи освіти та пріоритетні напрями реформування сьогодні пов'язані з впливами глобалізації, серед яких є й такі:

- перенесення на соціальну сферу в цілому та на освіту зокрема неоліберальної ідеології, яка є характерною для глобальної економіки;
- розвиток НТП та інформаційних технологій, що об'єктивно зумовлюють можливість інтеграційних процесів в освітніх системах на регіональному та глобальному рівнях;
- прагнення світового співтовариства до формування в сучасних умовах нових глобальних цінностей – цінностей загальнолюдської культури, серед яких провідними мають стати не влада сильного і багатого, а гуманізм, толерантність, повага до представників інших культур, націй, рас, релігій, схильність до співпраці з ними, до взаємозбагачення культур;
- вестернізація (американізація) духовних цінностей, що пов'язана з домінуючою позицією західної цивілізації в економічному, науково-технічному та політичному житті людства [13].

Глобалізація в освітній сфері (як суто педагогічне явище) може трактуватися, передусім, як інтеграція зусиль педагогів та освітніх діячів різних країн з метою вирішення провідних суперечностей сучасної епохи, координація зусиль з метою оптимізації педагогічного процесу в навчальних закладах усіх рівнів та освітніх систем у цілому [13]. Процес глобалізації стимулює об'єднання освітніх систем у єдиний простір. Науково-технічний прогрес, поява нових технологій та інформатизація формують новий образ освітнього простору завдяки тому, що глобальне суспільство має бути глобально-інформаційним.

Чи є прагнення до єдності освітніх стандартів надбанням нашого часу? Мабуть, ні, адже якщо розглядати проблеми сучасної освіти як кризи у процесі становлення та розвитку соціокультурної системи, а саме для такої інтерпретації є підґрунтям синергетика, то стає зрозумілим, що кризові явища є не тимчасовими станами, а закономірним шляхом розвитку та необхідною умовою еволюції. Крім того, досягнення науки сучасності свідчать на користь того, що кількісну кризу неможливо подолати шляхом кількісних (лінійних) змін у межах попередньої якості, вона долається лише на новому якісному рівні, перехід на який пов'язаний із нелінійними ефектами розвитку чи мислення [6, с. 218].

У цьому контексті був сформульований закон супервідбору, який передбачає дві протилежні тенденції в розвитку соціальних систем: 1) прагнення соціальних систем до рівноваги; 2) постійне прагнення до змін, тобто до відносної стійкості нових усталених утворень.

Охарактеризуємо ці тенденції. Перша тенденція зумовлена зв'язком соціального відбору з принципом стійкості (рівноваги), друга – породжена в результаті подолання старих соціальних суперечностей новими, які й надають розвиткові нового імпульсу. Це відбувається за таких умов, коли в процесі розвитку спостерігається зменшення гостроти суперечностей. Тоб-

то, по-перше, суперечності виникають на основі більш глибокої єдності елементів системи (їх вищої інтеграції в ціле); по-друге, коли зменшується ступінь суперечності між протидіючими причинами; і по-третє, коли зменшується кількість жертв, необхідних для подолання суперечностей [6, с. 220].

Стосовно освіти ці тенденції виявляються як збереження, тобто передача без спотворень необхідної інформації, та мінливість як нетипове пристосування системи до непередбачуваних змін у процесі пошуку нової інформації про середовище існування [6, с. 220].

Слід визнати, що відмінність інтегративних процесів в освіті минулого і сучасності полягає лише в їх інтенсивності. Дійсно, якщо промислова революція минулого століття потребувала ліквідації неграмотності і широкого розвитку початкової освіти, то сучасна науково-технічна революція вже в середині ХХ ст. об'єктивно висунула вимогу створення системи масової середньої освіти, а в кінці цього століття – масового залучення молоді до різних видів навчання після загальноосвітньої школи. Природно, що питання підвищення освітнього рівня і перепідготовки кадрів стали сьогодні складовою планів модернізації виробництва і створення нових технологій.

Для досягнення змін у сфері вітчизняної освіти важливими є дослідження історичного плану. Причому йдеться про вивчення не лише її провідних діячів, а й менш відомих педагогів-практиків, адже саме таким чином можна зрозуміти всю потужність вітчизняної педагогічної науки і практики. Наприклад, друга половина ХІХ – початок ХХ ст. позначилися значним піднесенням українського національного руху на західноукраїнських землях. Існує значна кількість історико-педагогічних праць (Б. Гречин, Т. Завгородня, Ю. Калічак, О. Каськів, М. Кляп, В. Ковальчук, І. Курляк, Р. Михайлишин, Н. Пастушенко, З. Саф'янюк, Б. Ступарик, Б. Трофим'як, І. Червінська та ін.), присвячених розкриттю педагогічних поглядів, освітньої діяльності щодо реалізації виховної функції навчання західноукраїнських педагогів згаданого періоду. У цих працях йдеться про значення галицьких освітян у становленні та розвитку українського шкільництва [12]. Педагогічні погляди галицьких освітян мали колосальний вплив на формування нової генерації українських учителів, відданих справі рідного народу, на розгортання національної освіти й виховання, на дальший розвиток прогресивної педагогічної думки в Галичині, а разом із нею у всій Україні, оскільки вся їхня творчість була проїнята глибокою народністю, гуманізмом і патріотизмом.

Слід зауважити, що центром першої хвилі національного відродження спочатку був не Львів, де панували німецька і польська культури, а провінційний Перемишль. Саме тут, навколо місцевого греко-католицького владики – єпископа Івана Снігуровського, у 20–30-х рр. ХІХ ст. згуртувалося невелике коло української інтелігенції [7, с. 209]. Їхніми зусиллями були створені початкові школи, з'явилися перші граматики української мови Івана Могильницького (1822), Йосипа Лозинського (1833), Йосипа



Левицького (1834). До представників цієї інтелігенції належать М. Шашкевич (1811–1843 рр.), І. Вагилевич (1811–1866 рр.), Я. Головацький (1814–1888 рр.), які продовжили боротьбу за українську мову, літературу та школу, видання книг рідною мовою у 30-х рр., вважали народну освіту найважливішою і найпотрібнішою для народу. У 1832 р. вони створили гурток “Руська трійця”, який став провісником національно-культурного відродження на західноукраїнських землях.

Першоджерелом педагогічних поглядів представників гуртка “Руська трійця” стали українська народна педагогіка, прогресивні знахідки шкільництва княжої доби, а також учителів Острозької й Києво-Могилянської академій, шкіл церковних, братських, пересувних, монастирських, козацьких, січових, народних. Педагогічні погляди цих діячів були самобутніми, галицькими, проте вони втілювали всеукраїнський виховний ідеал та педагогічне переконання, що “русин Галичини є часткою великого українського народу, який має свою історію, мову і культуру” [10, с. 238].

Важливо зазначити, що виховним орієнтиром у педагогічних поглядах “Руської трійці” було протистояння добра злу. Головна мета – пробудження в українців національної свідомості, прагнення до власної державності, утвердження в житті й поведінці дітей і молоді народних чеснот та норм християнської моралі. Ідеал – освічений українець, пройнятий власною національною і людською гідністю в ім’я щастя України [9, с. 239]. Дбали про розвиток народної освіти О.В. Духнович (1803–1865), П.О. Куліш (1819–1897), М.О. Корф (1834–1883), Ю.А. Федькович (1834–1888), Б.Д. Грінченко (1863–1910), С.В. Васильченко (Панасенко) (1879–1932), І.Я. Франко (1856–1916), Т.Г. Лубенець (1855–1936), Г.Г. Ващенко (1878–1967) та ін. Лише, ґрунтуючись на здобутках минулого і сьогодення, можна впевнено дивитися у глобалізаційне майбутнє.

Чи слід стояти національній педагогіці й освіті осторонь глобалізаційних процесів? Дійсно, глобалізація не є єдиною тенденцією розвитку політичного, соціально-економічного та культурного життя людства. Їй повсякчас протистоїть локалізація. У сучасному світі розвивається культурний локалізм як тенденція, протилежна глобалізації. Адже, з одного боку, глобалізація посилює культурну гомогенність, що виявляється у збільшенні кількості універсальних явищ – таких як освіта, наука, спорт, туризм, мода, а з іншого боку, нерівномірність перебігу глобалізаційних процесів породжує в суспільстві захисну реакцію у формі підтримки локальних культур.

Існує й інший шлях розвитку, що передбачає своєрідне поєднання процесів глобалізації та локалізації в розвитку людства, зближення глобального з локальним. Для означення такої ситуації англійський учений Р. Робертсон упровадив поняття – глокалізація [4, с. 41]. Такий теоретичний конструкт покликаний відобразити і пояснити складний процес переплетення глобальних тенденцій суспільного розвитку з локальними культурними особливостями. Глобалізація в цьому контексті сприймається відносно локального як щось зовнішнє і розглядається як фактор, що спричинює зіткнення локальних культур або зіткнення локальностей. Водночас лока-

льне і глобальне розглядаються як внутрішньо взаємопов'язані протилежності, що жодним чином не виключають одна одну.

Національна освіта має спрямовуватися на захист власної своєрідності і запозичення досвіду у формі інтеріоризації, що передбачає перетворення зовнішніх знань у внутрішні, власні.

**Висновки.** При вивченні зарубіжного досвіду необхідно виходити з того, що не існує такої освітньої практики, яка могла б служити еталоном для всіх країн. Процес освоєння зарубіжного досвіду необхідний передусім для пошуку власних підходів до вирішення освітніх проблем з урахуванням історичних національних особливостей і економічних можливостей України.

#### **Список використаної літератури**

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту. Статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.
2. Андрущенко В.П. Сучасна соціальна філософія : курс лекцій / В.П. Андрущенко, М.Л. Михальченко. – 2-е вид. – К. : Генеза, 1996. – 368 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
4. Васюк О.В. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. – К. : ДАКККІМ, 2008. – 291 с.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. К. Кремень ; Академія пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Євтодюк А.В. Синергетично-футурологічний вимір сучасної філософії освіти / А.В.Євтодюк // Практична філософія. – 2004. – № 3 (13). – С. 218–228.
7. Історія України / відп. ред. Ю. Сливка ; керівник авт. кол. Ю. Зайцев. – 4-те вид. – Львів : Світ, 2003. – 520 с.
8. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
9. Лутай В. Філософія сучасної освіти : навчальний посібник / В. Лутай. – К. : Центр “Магістр – S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
10. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко ; [за ред. О.О. Любара]. – К. : Знання, КОО, 2003. – 450 с. (Вища освіта ХХІ століття).
11. Михальченко М.І. Освіта і наука: пошуки нових парадигм модернізації / М.І. Михальченко ; [гол. ред. В.П. Андрущенко] // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – № 2. – С. 14–23.
12. Початки національного відродження на західноукраїнських землях у першій половині ХІХ ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-10641.html>.
13. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А.А. Сбруєва. – Суми : Ред. вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.

#### **Ашиток Н.И. Проблемы современного образования в эпоху глобализации**

*Обоснована необхідність використання отечественного и мирового опыта для повышения качества образования в эпоху глобализации.*

*Ключевые слова: образование, трансформация образования, синергетика.*

#### **Ashitok N. Problems of modern education in the conditions of globalization**

*The necessity of use of domestic and world experience is grounded for upgrading education quality in times of globalization.*

*Key words: education, transformation of education, synergetics.*

## ІНЖЕНЕР-ПЕДАГОГ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕНЕДЖЕР ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

*У статті розглянуто питання підготовки інженерів-педагогів до роботи в системі професійно-технічної освіти: професійна та виробнича компетентність, психолого-педагогічна готовність, педагогічна майстерність, авторитет.*

*Ключові слова: інженер-педагог, професійно-технічне навчання, психолого-педагогічна готовність, педагогічна майстерність.*

Розвиток сучасної індустріальної держави неможливий без підготовки висококваліфікованих кадрів для виробництва, що певною мірою забезпечується системою професійно-технічної освіти, яка сьогодні виступає одним із найважливіших соціальних інститутів суспільства. Підготовка викладацьких кадрів для системи професійно-технічних навчальних закладів (далі – ПТНЗ), тобто інженерів-педагогів, має відповідати конкурентним викликам розвитку технічного оснащення сучасного виробництва. Сьогодні розвиток економіки, науки і техніки країни впливає на конкурентоспроможність фахівців, задіяних у виробництві. Тільки система освіти може готувати висококваліфіковані робочі кадри, здатні конкурувати на сучасному ринку праці.

**Мета статті** – проаналізувати стан і особливості підготовки інженерів-педагогів до роботи в системі професійно-технічної освіти, їхню професійну та виробничу компетентність, психолого-педагогічну готовність, педагогічну майстерність й авторитет.

Сьогодні дуже гостро стоїть питання якості підготовки інженерів-педагогів і майстрів виробничого навчання для системи професійно-технічної освіти, а також системи, яка б дала змогу кваліфіковано й абсолютно об'єктивно оцінювати їхні знання, уміння та навички. Але, не зважаючи на той факт, що дослідженню цієї проблеми присвячено праці таких видатних учених і педагогів, як А.П. Беляєва, І.А. Зязюн, С.У. Гончаренко, О.С. Гребенюк, Р.С. Гуревич, О.Є. Коваленко, І.М. Козловська, М.І. Лазарев, Н.Г. Ничкало та інші, ще й досі відсутнє серйозне наукове обґрунтування саме в педагогічній літературі.

У своєму дослідженні ми розглядаємо категорію “інженер-педагог для системи професійно-технічного навчання”.

Далеко не кожний викладач або фахівець своєї справи можуть бути професійним викладачем системи професійно-технічного навчання. Відсутність у людини специфічної психологічної готовності до цього виду складної та відповідальної діяльності, відповідної внутрішньої установки перешкоджають формуванню педагогічної компетентності й суттєво ускладнюють викладацьку роботу. Окрім того, серйозно перешкоджати становленню інженера-педагога можуть деякі несумісні з цим статусом особистісні якості.

До якостей, протипоказаних інженеру-педагогу, зокрема, належать: пихатість, грубість, недоброзичливість, самозакоханість, повільна реакція, консерватизм, відсутність педагогічної майстерності тощо.

Майстерність інженера-педагога визначається почуттям міри, єдністю поваги та вимогливості до учнів, які опановують обрану професію.

Педагогічна майстерність інженера-педагога має певні відмінності й особливості, які, як відомо, не зводяться до навичок і вмінь. Вони залежать від того, наскільки успішно люди справляються з певними видами інженерної та педагогічної діяльності, й від мотивації людини. Це пов'язано з тим, що специфіка професійно-технічної освіти вимагає акценту на принципах, що відображають закономірності формування особистості майбутнього кваліфікованого робітника в умовах одночасного здобуття загальної і професійної освіти [1, с. 65–66]. Залежно від переважної спрямованості на виконання тієї чи іншої функції викладачів ПТНЗ можна умовно поділити на три основні групи: а) викладачі, у роботі яких переважає педагогічна домінанта в їх професійній діяльності; б) викладачі з помітним переважанням виробничої (інженерної) домінанти в їх професійній діяльності; в) викладачі з приблизно однаковою домінантою як педагогічної, так і виробничої спрямованості.

Найбільш специфічним для викладача ПТНЗ є поєднання педагогічної і виробничої діяльності.

Професіоналізм сучасного інженера-педагога якраз і виявляється в умінні не тільки бачити й формулювати педагогічні завдання на основі аналізу педагогічних ситуацій, а й знаходити оптимальні виробничі способи їх вирішення.

Як і в будь-якому виді творчості, у педагогічній діяльності інженера-педагога своєрідно поєднуються діючі й евристично знайдені самостійно прийоми практичної роботи. Індивідуальність інженера-педагога є багатокомпонентною й складається з педагогічної компетенції, комунікативної компетенції, інженерної компетенції та знань особливостей сучасного виробництва. Людські якості особистості викладача – це головний показник готовності до праці інженером-педагогом, який визначає його професійну позицію в педагогічній і практичній діяльності.

Однією з характерних особливостей ПТНЗ є певне зниження ролі в них викладача як єдиного джерела й “утримувача” знань для учнів. Отримавши доступ до Інтернету, вони можуть у принципі знайти будь-яку інформацію стосовно їх майбутньої професійної діяльності. Їх більше цікавлять конкретні прагматичні питання: умови роботи на конкретному робочому місці, соціальний захист, можливості подальшого кар'єрного зростання тощо. Тому сьогодні істотно підвищується роль інженера-педагога, який не лише дає знання та допомагає оволодіти вміннями й навичками конкретної професії, а й виступає як експерт і консультант, здатний допомогти студенту правильно орієнтуватися в умовах сучасного виробництва. Саме завдяки цьому розширюється діапазон психологічного та педагогічного впливу інженера-педагога на учнів.

Авторитет інженера-педагога є інтегральною характеристикою його професійного, педагогічного й особистісного становища в колективі, що виявляється у взаємовідносинах з колегами-педагогами, учнями й особливо його професійній компетентності у питаннях сучасного виробництва. Як свідчать результати численних досліджень й опитувань учнів, основними показниками авторитетності особистості інженера-педагога сучасного ПТНЗ необхідно вважати:

- співвідношення його особистісної самооцінки з оцінкою його особистості учнями, колегами-педагогами та виробничниками;
- уміння сприймати та творчо аналізувати суперечливу й складну інформацію, знаходити гідний вихід з важких проблемних ситуацій, які зустрічаються у професійній діяльності сучасного виробничника;
- наявність чіткої життєвої позиції, етичних принципів і переконань та неухильне їх дотримання;
- повага до особистості кожного учня, до його права на власні погляди, на життєві цілі й ідеали та тактовне, без натиску й авторитаризму, ставлення до вибору майбутнього професійного шляху учня системи ПТНЗ.

В авторитетних інженерів-педагогів і майстрів виробничого навчання відзначається висока педагогічна спостережливість, повага до учнів, стимулювання їх активності, інтелектуальної та професійної діяльності, гнучкість і нестандартність у прийнятті педагогічних рішень, задоволення від процесу спілкування з учнями, колегами-педагогами та колегами-виробничниками. У неавторитетних інженерів-педагогів переважають жорсткі, авторитарні методи педагогічного спілкування, наявні комунікативні стереотипи у процесі навчання, монологічність спілкування, небажання поважати учнів, незалежно від їх успіхів у навчанні та оволодінні професійними навичками, відсутнє просте вміння та бажання вислуховувати думку учня, особливо якщо вона відмінна від думки чи бажання самого викладача.

Авторитет інженера-педагога складається з двох основних складових: авторитету ролі й авторитету особистості. Якщо кілька років тому в ставленні учнів до викладача найчастіше переважав авторитет ролі, то зараз – це авторитет особистості, його яскрава, неповторна індивідуальність, загальна та професійна культура. Саме особистість інженера-педагога здійснює потужний виховний (педагогічний) і психотерапевтичний вплив на учнів, є орієнтиром та взірцем подальшого особистісного та професійного зростання.

У зв'язку із цим важливими особистісними якостями інженера-педагога виступають:

- рівень його емпатії, здатність співпереживати, подумки вміти себе ставити на місце іншої людини;
- здатність швидко розуміти цілі, наміри та помисли учнів, їх інтереси і настрої, поважати їхні переконання;
- уміння розбиратись у взаємостосунках людей;

- уважність, терпимість, витримка та самокритичність;
- гуманність, доброта й доброзичливість, щирість і чуйність;
- порядність і справедливість, товариськість, тактовність, чутливість, емоційність тощо.

Цей загальний перелік бажаних властивостей і якостей описує психологічний портрет ідеального інженера-педагога, морально готового до роботи у ПТНЗ. Головними в ньому є особистісні якості – чітка мотиваційна спрямованість на інженерно-педагогічну діяльність, рівень самооцінки, врешті-решт, любов до своєї професії та учнів.

Окрім перелічених особистісних якостей, діяльність інженера-педагога висуває низку специфічних вимог, основними серед яких є професійна та виробнича компетентність і дидактична культура.

Поняття професійної та виробничої компетентності інженера-педагога виражає єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення як педагогічної, так і виробничої діяльності й характеризує його професіоналізм у конкретній фаховій сфері як педагога-наставника.

**Висновки.** Отже, основним висновком з усього зазначеного вище, а також головним постулатом педагогічної діяльності є такий: інженером-педагогом може бути лише високоморальна людина, яка володіє знаннями в певній галузі й любить тих, кому вона передає ці знання, розвиває їх вміння та прищеплює навички.

Сьогодні вже не можна погоджуватись із тим, що вчора здавалося аксіомою. Якщо в минулому в загальній структурі ПТНЗ головними ключовими фігурами були викладач і майстер виробничого навчання, то сьогодні вони лише фахівці у своїй справі й ефективні менеджери освітнього процесу. А головними в процесі підготовки висококваліфікованих робітників виступають майбутні виробники матеріальних благ, тобто учні.

Звісно, автором не розкрито всі проблеми підготовки інженерів-педагогів сучасною вищою школою. Будь-яка освітня система повинна постійно змінюватись і вдосконалюватись, щоб бути конкурентоспроможною й відповідати вимогам часу.

#### **Список використаної літератури**

1. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Р.С. Гуревич. – Вінниця : Планер, 2009. – 410 с.

#### **Бондаренко В.В. Инженер-педагог системы профессионально-технического образования как эффективный менеджер образовательного процесса**

*В статье рассматриваются вопросы подготовки инженеров-педагогов к работе в системе профессионально-технического образования: профессиональная и производственная компетентность, психолого-педагогическая готовность, педагогическое мастерство, авторитет.*

*Ключевые слова: инженер-педагог, профессионально-техническое обучение, психолого-педагогическая готовность, педагогическое мастерство.*

**Bondarenko V. The Engineering Pedagogue as a Training Process Manager in the System of Vocational Schools**

*The problems of engineering pedagogues training for the vocational school's system such as their professional and industrial competence, psychological and pedagogical readiness, pedagogical skill and prestige are investigated in the article.*

*Key words: engineering pedagogue; vocational training; psychological and pedagogical readiness; pedagogical skill.*

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*Розкрито зміст моделі формування емоційної культури дітей дошкільного віку в процесі психолого-педагогічної взаємодії.*

*Ключові слова: емоційна культура, психолого-педагогічна взаємодія, модель емоційної культури.*

У сучасних умовах розвитку суспільства на велику увагу заслуговує емоційний світ дитини як найбільш вразливий та залежний від оточення. Особливо це стосується дітей дошкільного віку, оскільки на цьому віковому етапі відзначається превалювання емоційного компонента над інтелектуальним. Дитина у всьому керується саме емоціями, які повністю поглинають її, саме тому виникає необхідність в емоційній вихованості, яка є невід'ємною складовою сформованості емоційної культури.

Як засвідчив аналіз психолого-педагогічної літератури, емоційна культура розглядається вченими як складник: моральної культури (В. Вічев, С. Іконнікова, Л. Рувинський, Г. Шингаров та ін.); культури спілкування (Г. Потиліко, Г. Якубанська та ін.); духовної культури особистості (В. Поплужний, Л. Сбитнева, І. Сілютина, В. Сухомлинський, О. Турська та ін.); культури особистості (І. Анненкова, І. Могилей, Л. Соколова та ін.).

Відповідно до мети дослідження виникає необхідність у розробці моделі формування емоційної культури дошкільників у процесі психолого-педагогічної взаємодії.

**Мета статті** – розкрити зміст моделі формування емоційної культури дітей дошкільного віку в процесі психолого-педагогічної взаємодії.

У педагогічному словнику це поняття розглядається як умовний образ, схема остаточного результату, створена або обрана дослідником система, яка відтворює істотні для мети пізнання сторони об'єкта, що вивчається (елементи, властивості, відносини, параметри), і завдяки цьому система перебуває з об'єктом у таких відношеннях заміщення і схожості, за яких її дослідження виступає опосередкованим способом здобуття знань про цей об'єкт [2].

Гносеологічна суть наукових моделей полягає в тому, що вони дають змогу системно і наочно зобразити знання про предмет, його функції, параметри тощо. Основним призначенням моделі є пояснення сукупності даних, що стосуються предмета пізнання. Моделювання слугує не тільки цілям пізнання соціальних систем, а й управлінню ними. Модель відображає предмет не безпосередньо, а через сукупність цілеспрямованих дій суб'єкта: конструювання моделі, експериментальний або теоретичний аналіз моделі, зіставлення результатів аналізу з характеристиками оригіналу, виявлення розбіжностей між ними, коригування моделі, інтерпретацію



одержаної інформації, пояснення знайдених властивостей і зв'язків, практичну перевірку результатів моделювання [1].

Звернемось до розкриття змісту моделі формування емоційної культури дошкільників у процесі психолого-педагогічної взаємодії, яка має забезпечити в культурно-освітньому просторі дитячого садка умови для емоційного розвитку дитини, а саме: створення відповідного емоційно-розвивального середовища та можливостей для професійної самореалізації педагогів, психологів та їхньої взаємодії.

Відповідно до контексту дослідження виникає необхідність створення розвивального середовища, яке б сприяло формуванню емоційної культури дітей у процесі психолого-педагогічної взаємодії. До його складу входять наочно-просторове оточення; емоційні відносини між суб'єктами взаємодії; активність самих школярів, яка дає змогу збагатити та істотно поглибити процес пізнання навколишньої дійсності та емоційної сфери людини, розвинути емоційні особистісні якості та вміння, сприяє набуттю учнями досвіду емоційного ставлення до оточуючого світу, розвиває їхню емоційну активність.

На нашу думку, буде доцільним виокремити напрями формування емоційної культури дошкільників у процесі психолого-педагогічної взаємодії у зв'язку з необхідністю комплексного підходу до проблеми, систематизації впливів на учнів та визначення послідовності дій суб'єктів взаємодії.

Виділяючи напрями, було враховано змістові характеристики психолого-педагогічної взаємодії, оскільки від них залежить розподіл обов'язків між суб'єктами взаємодії, планування та послідовність упровадження заходів, спрямованих на вирішення поставленої проблеми, специфіка побудови міжособистісних стосунків суб'єктами взаємодії. Також спираємось на вікові передумови та зміст структурних компонентів емоційної культури дітей.

Отже, побудова процесу формування емоційної культури дошкільників у процесі психолого-педагогічної взаємодії має відбуватися за такими напрями:

- емоційно-розвивальний. Передбачає організацію педагогом роботи, головним завданням якого є введення і ознайомлення дітей зі складним світом емоцій, способами соціально схвалюваної адекватної емоційної поведінки;

- емоційно-підтримувальний. Неможливо на замовлення викликати у себе емоції та почуття та очікувати від дитини, щоб вона переживала те, чого не відчуває, або переживала й демонструвала тільки позитивно забарвлені емоції. Тому завдання педагогів і психологів полягає в тому, що вони повинні вміти прямо або опосередковано скеровувати емоції дітей, організовуючи їхню діяльність та встановлюючи сприятливу емоційну атмосферу в групі;

- емоційно-налаштувальний. Спільне створення педагогами та психологами емоціогенного наочно-просторового оточення, що сприяє виник-

ненню різноманітних емоцій у дітей, зниженню емоційного напруження та створює відчуття безпеки й захищеності.

- емоційно-активізувальний. Активізація емоційних реакцій відбувається тоді, коли дитина стикається з чимось новим, незвичним, тому цей напрям передбачає створення педагогами і психологами емоціогенних ситуацій, що сприяють сплеску адекватних емоцій у дітей;

- емоційно-профілактичний. Під час впровадження цього напрямку педагогами і психологами використовуються заходи, спрямовані на профілактику появи емоційного напруження в дітей під час високої інтелектуальної та психоемоційної навантаженості;

- емоційно-корекційний. Передбачає проведення психологами з учнями заходів, спрямованих на корекцію їхньої емоційно-особистісної сфери: тривожності, страхів, агресивності.

Реалізація кожного з напрямів відбувається за допомогою відповідних форм і методів формування емоційної культури учнів початкової школи, при застосуванні яких слід враховувати вікові особливості дошкільників та залучати психолога до цього процесу.

Виділяючи методи формування емоційної культури учнів початкової школи, використовуємо методи виховання, спрямовані на формування свідомості особистості (розповідь, роз'яснення, приклад, бесіда); формування громадської поведінки (педагогічна вимога, пряма вимога, опосередкована вимога, громадська думка, привчання, вправлення, доручення, створення виховних ситуацій); стимулювання діяльності та поведінки дітей (змагання, заохочення, покарання, підбадьорювання, залучення до творчої діяльності і виконання творчих завдань); контроль та аналіз ефективності виховання (педагогічне спостереження, опитування, виконання доручень, створення ситуацій для вивчення поведінки дітей, експертиза поведінки, самоаналіз поведінки) [5].

На увагу заслуговують чинники, що зумовлюють формування особистості, а їх дотримання сприяє досягненню високого рівня результативності. Спираючись на структурні компоненти, напрями формування емоційної культури дітей та особливості становлення й розвитку особистості дошкільників, виділяємо педагогічні умови формування емоційної культури дітей у процесі психолого-педагогічної взаємодії.

Значну роль у формуванні емоційної культури учнів відіграє професійна установка педагогів і психологів на організацію цього процесу. Успіх у досягненні результату залежить від узгодженості та скоординованості дій педагогів і психологів, уміння знайти контакт один із одним, майстерності та обізнаності педагога та психолога із суттю проблеми; власної емоційної виразності та здатності регулювати власний емоційний стан тощо.

Важливою умовою формування емоційної культури дошкільників, на нашу думку, є створення емоційно позитивної атмосфери та збільшення емоціогенності навчально-виховного процесу. Відомий педагог В. Сухо-

млинський великого значення надавав емоційній атмосфері навчально-виховного процесу та наголошував на організації духовної діяльності учнів [3].

Виникає необхідність збільшення емоційного досвіду дітей та задоволення їхньої потреби у спілкуванні, що є наступною умовою формування емоційної культури. Дошкільний вік найбільш сприятливий для вдосконалення діяльності органів чуття, міміки, жестів, поглядів, накопичення уявлень про навколишній світ, оскільки дитячі почуття безпосередньо впливають на загальний рівень їхнього інтелекту. Крім того, виникає необхідність у створенні та підтримці позитивної атмосфери в колективі однолітків.

Запорукою успіху є визнання вирішального впливу емоцій педагога та психолога на спілкування з дітьми та стиль їхніх взаємин. Розглядаючи навчально-виховний процес як творчу діяльність, О. Турська вказує, що результативність роботи, спрямованої на формування емоційної культури дітей [4], буде залежати від того, наскільки педагог володіє методикою емоційного стимулювання. Впровадження цієї умови можливе завдяки проведенню систематичних заходів, організації емоціогенних ситуацій, зближенню колективу, пошуку спільних інтересів дітей тощо.

Спонування дітей до керованого прояву емоцій соціально схвалюваними способами є умовою, що дає їм змогу закріпити й інтеріоризувати набутий досвід емоційної поведінки. У цьому важливу роль відіграє організація самостійної діяльності дітей (вирішення емоційних завдань, виконання індивідуальних завдань), у ході якої вони можуть відпрацьовувати і закріплювати набуті знання та вміння.

Звернемось до структури організації процесу формування емоційної культури учнів початкової школи, яка відображає суть і послідовність дій суб'єктів та заходи, спрямовані на його реалізацію.

Виділяємо три етапи формування емоційної культури молодших школярів у процесі психолого-педагогічної взаємодії, які є взаємозалежними і передбачають таку чітку послідовність упровадження: адаптаційний, пізнавально-процесуальний, результативно-оцінний. Звичайно, він є умовним, оскільки не можна чітко розмежувати час завершення одного етапу та початок іншого; це зроблено для того, щоб простежити послідовність дій учасників цього процесу та динаміку формування емоційної культури молодших школярів у процесі психолого-педагогічної взаємодії.

Окремої уваги заслуговує підготовка педагогів і психологів до формування емоційної культури дошкільників у процесі психолого-педагогічної взаємодії, з цією метою виділяємо пропедевтичний етап, який передує іншим етапам.

Завданнями етапу є організація взаємодії у діаді “педагог – психолог” та їхнє ознайомлення із суттю поняття “емоційна культура дошкільників”. Зміст етапу спрямований на формування вміння педагогів і психологів вступати в контакт один з одним; удосконалення їхніх комунікативних умінь, здатності регулювати та контролювати власний

емоційний стан, обирати найбільш оптимальну стратегію взаємодії; формування в них уміння планувати спільну діяльність, узгоджувати свої дії; ознайомлення їх із формами психолого-педагогічної взаємодії, змістом поняття “емоційна культура дошкільників”, формами і методами її формування.

Метою адаптаційного етапу є формування в дошкільників інтересу до емоційної сфери людини й оволодіння адекватною емоційною поведінкою. На цьому етапі слід приділити підвищену увагу позитивній емоційній атмосфері, яка досягається шляхом: створення сприятливих умов перебування дитини у дошкільному закладі за допомогою налагодження контакту між педагогом і дітьми; сприяння у вияві їхніх емоційних реакцій; збільшення кількості емоціогенних об’єктів; надання допомоги дошкільникам у подоланні негативних емоційних станів.

Метою пізнавально-процесуального етапу є введення дитини у складний світ людських емоцій, розширення кола відповідних знань і розвиток здатності сприймати розмаїття оточуючого світу, емоційно адекватно реагувати на нього. Спираючись на результати реалізації завдань попереднього етапу, продовжується робота із закріплення в дітей набутого досвіду, пов’язаного з їхнім інтересом та прагненням дізнатися більше про способи адекватної емоційної поведінки, шанобливим ставленням до емоційної сфери людини. Починається систематична робота, спрямована на розширення знань дошкільників про емоційну сферу людини, експресивні канали виявлення емоцій (мімічний, руховий, мовленнєвий) та способи адекватної емоційної поведінки; формування в них емоційних особистісних якостей та вмінь.

Метою четвертого – результативно-оцінного – етапу є активізація адекватної емоційної поведінки дошкільників. Зміст етапу передбачає закріплення та систематизацію вже набутих знань і вмінь дітей, удосконалення їхніх особистісних емоційних якостей та організацію ними самопізнання. Предметом самопізнання дошкільників виступають власні почуття й емоційні стани, тому завдання педагогів та психологів полягає в закріпленні в дітей позитивного емоційного образу “Я”, заснованого на адекватному уявленні про власну емоційну поведінку. Впродовж цього етапу продовжується поглиблена робота, спрямована на визнання дітьми власної неповторності й унікальності та здатності творчо й оригінально підходити до вирішення емоційних завдань, пов’язаних із постійно змінними емоціогенними умовами.

Отже, модель формування емоційної культури (далі – ЕК) дітей дошкільного віку в процесі психолого-педагогічної взаємодії має такі складові компоненти: мета, суб’єкти навчально-виховного процесу, напрями, форми та методи її формування у процесі взаємодії, форми психолого-педагогічної взаємодії суб’єктів, структурні компоненти, етапи, педагогічні умови формування емоційної культури молодших школярів, критерії її сформованості та результат (див. рис.).

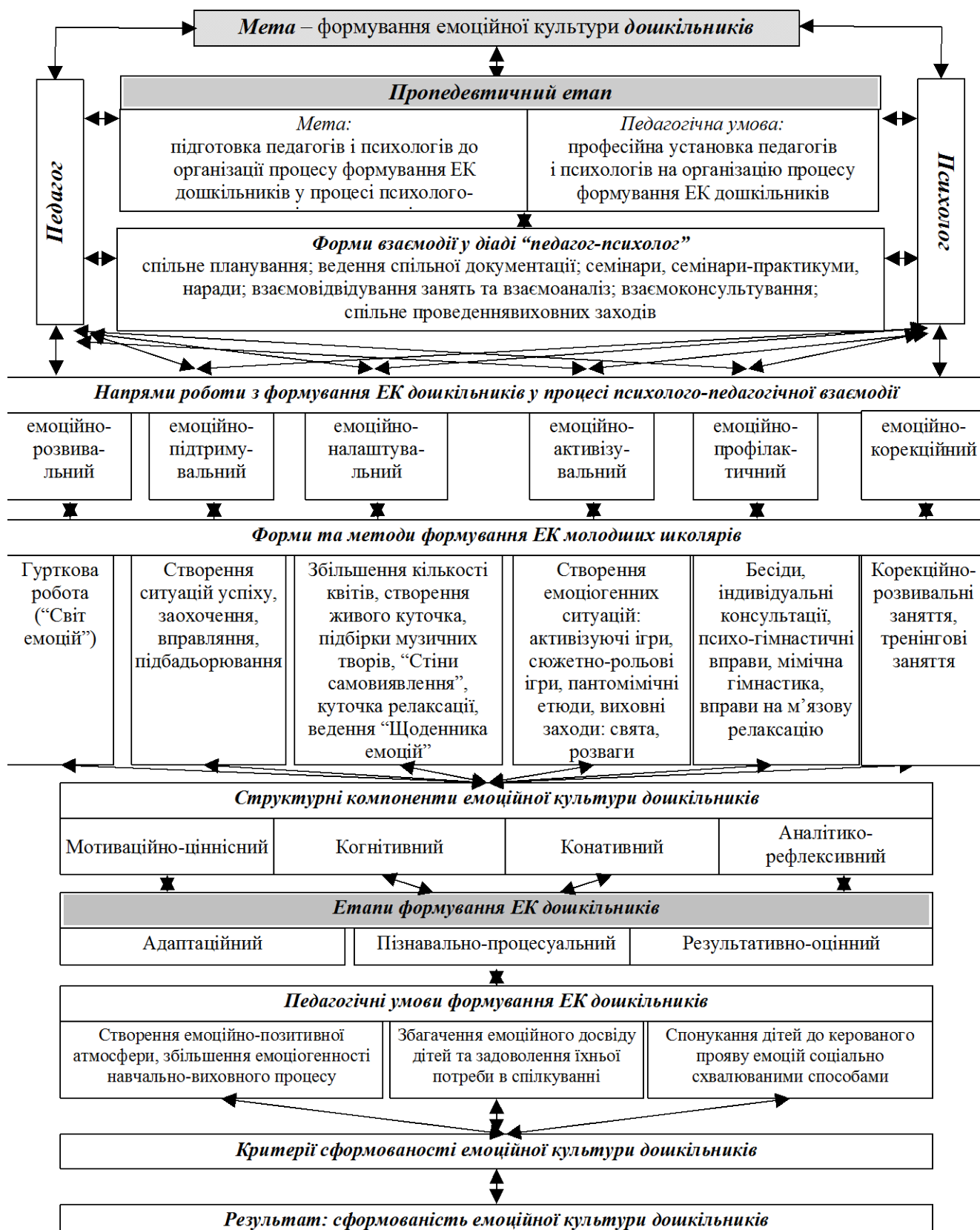


Рис. Модель формування емоційної культури дошкільників у процесі психолого-педагогічної взаємодії

**Висновки.** Отже, процес формування емоційної культури молодших школярів складається із сукупності елементів, які взаємопов’язані та взаємодоповнюють один одного, і лише за умови їх гармонійного функціону-

вання можливе досягнення поставленої мети – сформованість емоційної культури дошкільників. Головну роль у цьому процесі відіграє саме психолого-педагогічна взаємодія між її суб'єктами: психологами, педагогами та дошкільниками.

#### **Список використаної літератури**

1. Веников В.А. Теория подобия и моделирование / В.А. Веников. – М. : Высшая школа, 1966. – 187 с.
2. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ “Март”; Ростов н/Д : “Март”, 2003. – 448 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 1. – 670 с.
4. Турська О.В. Виховання емоційної культури підлітків засобами предметів мовно-літературного циклу : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / О.В. Турська. – Запоріжжя, 2000. – 201 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2001. – 528 с.

#### **Бухало Е.Л. Модель формирования эмоциональной культуры детей дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического взаимодействия**

*Раскрыт смысл модели формирования эмоциональной культуры детей дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического взаимодействия.*

*Ключевые слова: эмоциональная культура, психолого-педагогическое взаимодействие, модель эмоциональной культуры.*

#### **Bukhalo O. Model of forming of emotional culture of preschool age children in the process of psychological and pedagogical co-operation**

*Sense of model of forming of emotional culture of preschool age children is exposed in the process of psychological and pedagogical co-operation.*

*Key words: emotional culture, psychological and pedagogical co-operation, model of emotional culture.*

## КАТЕГОРІЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*У статті розкрито поняття компетентності в контексті підготовки педагогічних кадрів. Висвітлено стан проблеми в теорії й практиці вищих навчальних закладів.*

*Ключові слова: компетентність, компетенція, професійні компетентності, педагогічні кадри.*

Перехід до нової системи суспільних відносин посилює вимоги до професійної компетенції фахівців у всіх сферах життєдіяльності. Сучасні виклики вимагають необхідності розробки єдиної загальнодержавної стратегії у галузі освіти, орієнтованої на формування та розвиток у молоді навичок життя в інформаційному просторі. Оновлення вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства спрямоване на знаходження шляхів формування активної позиції майбутнього фахівця в процесі навчання у ВНЗ, становлення досвіду цілісного розуміння професійної діяльності, системної дії у вирішенні нових проблем і завдань.

В умовах інтенсивного “старіння” інформації традиційна передача знань стає принципово недоцільною. Стає аксіомою не тільки здатність до набуття знань, але й готовність використовувати їх на практиці, у процесі виконання професійних і соціальних функцій.

Вирішення зазначеної проблеми пов’язується з реалізацією компетентнісного підходу до навчання, тобто спрямованістю педагогічного процесу на формування ключових (базових) і предметних компетентностей людини, які розглядаються як інтегрована характеристика особистості. Це вимагає подолання традиційних, когнітивних орієнтирів, вимагає оновлення змісту, методів і технологій навчання, активізації внутрішніх потенційних можливостей людини.

Аналіз праць, присвячених проблемі педагогічної освіти (В.І. Бондар, І.Я. Зимня, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, І.В. Родигіна, О.В. Овчарук, Дж. Равен, Є.С. Шишов та ін.), засвідчує, що з-поміж вимог до системи підготовки сучасного фахівця можна назвати забезпечення високого рівня його компетентності й мобільності. Саме компетентнісний підхід до організації навчального процесу є способом досягнення нової якості вищої освіти.

Теоретичні та методичні засади формування професійної компетентності розкриваються в працях Н.М. Бібік, О.О. Деркача, В.О. Козирева, С.О. Сисоевої та ін. Значна питома вага праць цього спрямування відводиться висвітленню проблем професійної підготовки педагогічних кадрів, розвитку їх професійної компетентності (В.І. Богословський, А.К. Маркова, О.Я. Савченко, М.І. Сметанський, О.В. Тряпцін та ін.). Водночас проведене нами опитування викладачів вищих педагогічних навчальних закладів засвідчує, що, незважаючи на широку вживаність і значну кількість публікацій, однозначне розуміння поняття “компетентність” у переважній більшості респондентів відсутнє. Це створює певні труднощі й непорозу-

міння як у його трактуванні, так і в якісній організації навчально-виховного процесу в умовах вищого навчального закладу.

*Метою статті* є розкриття категорії компетентності в сучасній педагогічній теорії і практиці вищої школи.

Визначальними категоріями досліджуваного явища є “компетенція” і “компетентність” у їхньому співвідношенні одна до одної. Водночас розмаїття трактувань цих понять демонструє відсутність єдності в їх розумінні. Так, у латинській мові від дієслова *competere* (спільно досягати, добиватися; відповідати чомусь, підходити) утворено *competens* (відповідний, той, що добивався, той, що підходить). Їх смислове поле описує як внутрішні характеристики індивідуума, так і його відповідність заданим зовнішнім умовам. Англійські *competencies* (множина від *competency*) та *competence* перекладаються як компетенції та компетентність. Звідси компетенція – це сфера діяльності, значуща для ефективної роботи організації, у якій індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички і професійно важливі риси. У свою чергу, компетентність є вираженням наявного професійного досвіду в межах вимог конкретної посади; це досконале знання своєї справи, способів і засобів досягнення поставлених цілей; сукупність знань, що дасть змогу правильно оцінювати ситуацію, приймати правильні рішення і досягати значущих результатів, необхідних для ефективної діяльності.

Ознайомлення з відповідними науковими джерелами дає змогу дійти висновків про наявність розбіжності в його трактуванні й серед учених, де нерідко компетентність ототожнюється з професіоналізмом. Так, з погляду Н.В. Кузьміної [1], компетентність (обізнаність) і професіоналізм доцільно розглядати як характеристики спеціаліста, що визначаються мірою володіння ним сучасними засобами вирішення професійних завдань. Зокрема, професіоналізм педагога, на думку вченої, передбачає оптимальне поєднання гностичного, проектувального, конструктивного, організаторського і комунікативного компонентів.

У свою чергу, О.І. Пометун [5] розглядає компетентність як сформовані структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, які дають змогу фахівцю визначати і вирішувати проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності.

На думку Г.К. Селевка, компетенція – це освітній результат, який виявляється у професійній підготовленості випускника, у реальному володінні ним методами та засобами діяльності, у можливостях справлятися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, умінь і навичок, яка дає змогу ставити і досягати мети в перетворенні довкілля. А компетентність автор пов’язує з інтегральною здатністю особистості та її готовністю до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації та орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності.

З позиції Ю.Г. Татура, під “компетентністю розуміється якість людини, котра, закінчивши освіту певного ступеня, характеризується готовні-



стю до успішної діяльності з урахуванням її соціальної значущості та соціальних ризиків, які можуть бути пов'язані з нею” [8, с. 24]. Дослідник вважає, що компетентність – це поняття відносне, оскільки оцінюється, як правило, суб'єктивними критеріями.

Дж. Равен компетентність трактує як сформованість певних якостей, що виявляються в якості виконуваної роботи [6]. У зміст поняття “компетентність” він вкладає здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі. Вона забезпечується наявністю загальних і вузькоспеціальних знань, спеціальних навичок і способів мислення, а також розуміння відповідальності за свої вчинки. Вчений розглядає це поняття як специфічну здатність, виконання професійних функцій у конкретній сфері діяльності, що включає вузькоспеціальні знання, уміння і способи мислення, а також умотивовану відповідальність за свої дії. Базові компетентності є основою формування “галузевих” компетентностей, що виявляються в “наявності у людини системи знань, здатності організувати інших людей для досягнення поставленої мети, готовності аналізувати очікувані наслідки своїх дій” [6, с. 6]. Природу компетентності вчений пов'язує з особистими цінностями й інтересами людини, особистою зацікавленістю в тій діяльності, до якої вона залучена і реалізується.

З погляду Дж. Стернберга, компетентність розглядається не тільки як властивість людини, але й в аспекті взаємодії людини і ситуації. У цьому плані компетентність є критерієм загальноновизнаного статусу, що дає змогу визначати окремі групи людей як фахівців. Водночас, трактуючи компетентності як банк накопичених у досвіді знань і вмінь, С.Я. Батишев наголошує, що вони є базою, основою всіх видів компетентності. Звідси система нормативних знань певної сфери діяльності визначає професійну компетентність.

Говорячи про педагогічну компетентність, А.К. Маркова стверджує, що “поінформованість передбачає знання, уміння і їхні нормативні ознаки, які необхідні для здійснення цієї роботи, володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання, реальна професійна діяльність відповідно до еталонів і норм” [2, с. 256]. Цей показник поєднує не тільки знання, уміння і досвід, а й відповідну підготовленість до використання знань у процесі професійної діяльності. Із зазначених позицій, базуючись на постулаті, що результатом освіти в сучасних умовах має бути не передача готової інформації (знань), а формування способів роботи з інформацією, здатності до продуктивної дії, розроблена Концепція модернізації російської освіти. Під поняттям “компетентність” тут виступають ключові психологічні характеристики, орієнтовані на аналіз, внутрішній план дії, рефлексію, але не в плані особистих інтелектуальних параметрів, а у формі оцінки здатності до практичної діяльності.

Водночас нам імponує визначення поняття компетентності, надане Л.Є. Петуховою як “здатність та усвідомлена готовність до реалізації набутої системи знань, умінь і навичок та прагнення розв'язання актуальних

завдань у конкретних умовах з передбачуваними можливими наслідками й відповідальністю за свої дії” [4, с. 53].

Таким чином, компетентність у широкому значенні розуміється нами як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, її готовність до певного виду діяльності, що дає змогу індивіду успішно функціонувати в суспільстві. У вузькому значенні вона розглядається як комплексна характеристика, інтегрованість індивіда в суспільну діяльність, що передбачає певну світоглядну й ціннісну його спрямованість.

У контексті нашої статті важливим є уточнення поняття “професійна компетентність”, яке розглядається авторами по-різному. Зокрема, з позиції Н.І. Пов’якель, професійна компетентність розуміється як інтегральна характеристика готовності людини до успішного вирішення професійних завдань і своїх професійних обов’язків. Звідси професійна компетентність є основним складником і вирішальним чинником, що забезпечує успішність реалізації соціальних та професійних функцій фахівця.

Як стверджує М.В. Кухарев, професійна компетентність охоплює сукупність якостей і властивостей особистості, що зумовлюється високим рівнем психолого-педагогічної підготовленості до діяльності, у нашому випадку – до організації навчально-виховного процесу у педагогічному вищому навчальному закладі. Це єдиний комплекс знань, умінь і навичок, психологічних особливостей (якостей), фахових позицій та акмеологічних варіантів.

У свою чергу, В.І. Маслоу під професійною компетентністю вбачає готовність якісно виконувати свої посадові обов’язки на рівні світових вимог, що гарантує достатню ефективність фахової і громадської діяльності особистості [3].

Поряд із термінами “професіоналізм”, “професійна компетентність” різними авторами вживаються поняття “компетенція”, “група компетенцій”. Так, наприклад, у науковій літературі описується великий спектр компетенцій: ключові, загальні, предметні тощо. Зокрема, Є.С. Шишов розглядає їх як результат освітнього процесу – знання, досвід та цінності, які забезпечують адекватне вирішення існуючої проблеми. Предметні компетенції пов’язані з конкретним предметом, його специфікою. Ідеться, насамперед, про навички – технічні методи та прийоми конкретних сфер діяльності. Інакше кажучи, компетенцію слід розуміти як задану вимогу, норму підготовки особистості, а компетентність – як фактично сформовані її особистісні якості та досвід діяльності. Останні акумулюють чітке визначення професіограмних вимог до конкретних видів діяльності (компетенція) і сформований вибір комплексу якостей і набутого досвіду, що забезпечують виконання професійних функцій.

З погляду І.В. Родигіної [7], компетенцію слід розглядати як рівень розвитку особистості й безпосередньо пов’язувати з якісним опануванням змісту навчальних дисциплін. Освітня ж компетентність – це здатність здійснювати складні культурно-відповідні види діяльності. На загал компетентність нею трактується як сукупність значеннєвих орієнтацій, знань,

умінь, навичок і досвіду діяльності стосовно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісної і соціально значущої продуктивної діяльності.

Як бачимо, компетентність – це виявлена компетенція. Компетентність може включати набір компетенцій, необхідних у різних сферах діяльності. У цілому ж у світовій освітній практиці компетентність виступає як вузлове поняття, оскільки раціонально поєднує в собі інтелектуальні й набуті якості, орієнтує на кінцевий результат, інтегрує в собі ряд однорідних або споріднених знань і вмінь, притаманних тому чи іншому роду діяльності [9].

Дещо інший підхід до класифікації компетентностей наявний у працях О.В. Тряпціна, який визначає такі їх види: ключові (компетенції, необхідні для соціально-продуктивної діяльності); базові (характерні для певного виду діяльності); спеціальні (забезпечують вирішення конкретної проблеми чи професійного завдання).

Група німецьких учених пропонує такі фундаментальні компетентності [5], як інтелектуальні знання, навчальна компетентність, методологічні компетентності, соціальні компетентності, ціннісні орієнтації. Що стосується професійних компетенцій, то вони розглядаються у статусі комплексної характеристики спеціаліста, який володіє необхідними знаннями, уміннями і здатностями для виконання своїх професійних функцій. Тобто ефективно використання комплексу якостей людини, яке дає змогу результативно використовувати функціональні обов'язки.

Характерно, що А.В. Хуторський пропонує використовувати ці поняття паралельно, але вкладаючи в них різний зміст. Так, він вважає, що компетенція є сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості, які є необхідними для якісної продуктивної дії відносно певного кола предметів і процесів. А компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до предмета діяльності [9].

Отже, характер соціально-економічної формації висуває адекватні цілям свого розвитку вимоги до спеціаліста конкретної галузі, а його фахова компетентність у сучасних умовах набуває статусу гаранта успіху його професійної діяльності. Звідси випливає, що сучасна компетентісно орієнтована парадигма диктує кардинальне переосмислення нових завдань у системі підготовки і підвищення майстерності фахівців, врахування життєвих стратегій, конкурентоспроможності, посилення гнучкості та мобільності їхньої соціальної поведінки. Це вимагає вдосконалення змістових і технологічних засад модернізації діяльності системи освіти, у тому числі й вищої педагогічної школи. При цьому компетентісний підхід до підготовки спеціаліста орієнтує не на поінформованість, а на вміння раціонального вирішення актуальних професійних і соціальних проблем. Навчальний процес ґрунтується на оволодінні фаховим досвідом, а пізнавальна діяльність студентів виступає як інтегруючий фактор усієї системи професійної їх підготовки за схемою – від суб'єктивного досвіду до теоретичних узагальнень і знову до практики на вищому професійному рівні.

Базуючись на ідеї метасистемного характеру професійної компетентності (Л.А. Андреев, Б.С. Гершунський, Л.Г. Карпова, В.М. Скворцов), можна визначити основні складники її структури: когнітивний (система необхідних знань та вмінь); операційний (вміння організації навчально-виховного процесу); мотиваційний (загальна культура, професійні ціннісні орієнтації, спрямованість на самовдосконалення); самореалізація (психологічна підготовка, рефлексія, конфліктологічна компетентність). Звідси виникає принципова потреба раціонального поєднання, окрім прогностичного, проектувального, конструктивного, організаторського і комунікативного, ще й інноваційно-пошукового компонента, що забезпечує реалізацію потреби в розвитку креативності, індивідуальної траєкторії розвитку індивідуальних якостей майбутнього професіонала.

У контексті завдань нашої статті необхідно зупинитися на сутнісних ознаках компетентності. Узагальнення різних наукових джерел з проблеми дало змогу встановити, що: професійні компетентності не мають однозначного трактування в теорії та практиці; вони виявляються в умінні реалізувати свої можливості в конкретних ситуаціях; компетентність має діяльнісний характер і орієнтована на перспективу; компетентність має складну динамічну структуру. Зокрема, виходячи з того, що професійна компетентність розглядається як комплекс якостей фахівця, Ю.Г. Татур вважає, що основними її складниками є: компетентність у вузькій галузі професійної діяльності; компетентність в інваріантній галузі професійної діяльності; компетентність у загальнонауковій сфері, яка є базою для відповідної професії; компетентність у соціальній сфері; рефлексивна компетентність [8]. Водночас Н.В. Кузьміна пропонує таку структуру професійної компетентності педагога [1]: спеціальна та професійна компетентність у сфері дисципліни, яка викладається; методична компетентність; соціально-психологічна компетентність; диференціально-психологічна компетентність; аутопсихологічна компетентність.

Отже, структура ключових компетенцій охоплює такі їх види, як навчальні (організація власної траєкторії освіти, вирішення освітніх і самоосвітніх проблем, здатність до синтезу і використання розрізнених знань, відповідальність за результати освіти, що здобуваються); соціально-особистісні (здатність до критичного мислення, розуміння зв'язків між сучасними і минулими подіями, усвідомлення політичного й економічного контекстів перебігу соціально-економічних явищ і процесів, сформованість основ загальної і екологічної культури, активна життєва позиція); комунікативні (володіння декількома мовами, вміння захищати свої погляди і дискутувати, бути спроможними до самовираження, вислуховувати і брати до уваги погляди інших людей); компетенції співпраці (готовність до встановлення контактів і ведення переговорів, вміння працювати в команді, організовувати свою діяльність та брати відповідальність, володіти навичками прогнозування); особистісно-адаптивні компетенції (вміння використовувати нову інформацію і комунікативні технології, здатність до гнучкості й наполегливості у діяльності, готовність до самоосвіти і самовдоскона-

лення); дослідницькі (вміння отримувати, обробляти і використовувати інформацію з різних джерел, здатність організовувати науковий пошук, здійснювати аналітичну діяльність з різноманітними видами інформаційних матеріалів).

**Висновки.** Таким чином, професійна компетентність фахівця являє собою комплекс особистісних якостей, набутих знань, умінь і навичок, а також професійної спрямованості, на базі яких формуються необхідні компетенції, що, у свою чергу, стають основою функціональних компетентностей, які й формують професійну компетентність майбутнього фахівця.

Реалізація сучасної освітньої парадигми, орієнтованої на гуманістичний, особистісний характер навчання і виховання, вимагає переосмислення змісту професійної підготовки фахівця на засадах компетентнісного підходу, у контексті якого особистість розглядається як вища цінність і мета соціального розвитку. Базова підготовка має забезпечити орієнтацію в широкому колі соціально-економічних і психологічних проблем, гарантувати професійну мобільність спеціаліста, здатність до творчого пошуку, формування професійно важливих якостей, готовність до систематичного самовдосконалення. Поняття “компетенція” та “компетентність” для вищої педагогічної школи є відносно новими, тому наявне різне їх тлумачення. Оскільки в професійній педагогіці відсутня єдність у розумінні компетентності та шляхів її впровадження у процес підготовки кадрів, тому ця проблема є предметом подальших дискусій і досліджень. Водночас компетентнісний підхід спрямований на вдосконалення роботи ВНЗ, на сприяння інтелектуальному й культурному розвитку особистості, її підготовці до здатності швидко реагувати на запити часу. Тому усвідомлення поняття компетентності, розуміння її суті й структури буде слугувати обґрунтуванню ефективних шляхів формування професійних компетентностей студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

У перспективі передбачається розробка структурно-функціональної моделі формування компетентностей майбутнього вчителя початкової школи на засадах системно-комплексного особистісно орієнтованого аксіологічного підходу до його професійної підготовки.

#### **Список використаної літератури**

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастер производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа. 1990. – 319 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : РАГС, 1996. – 308 с.
3. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посібн. / В.І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.
4. Петухова Л.Є. Теоретико-методичні засади формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Л.Є. Петухова. – Херсон, 2009. – 539 с.
5. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : КІС. 2004. – С. 16–25.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито Центр, 2002. – 396 с.

7. Родигіна І.В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна. – Харків : Основа, 2008. – 96 с.

8. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование. – 2004. – № 3. – С. 23–25.

9. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

**Ваколя Т.И. Категория компетентности в педагогической теории и практике высшей школы**

*В статье раскрыто понятие компетентности в контексте подготовки педагогических кадров. Освещено состояние проблемы в теории и практике высших учебных заведений.*

*Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональные компетентности, педагогические кадры.*

**Vakolya T. Category competence in pedagogical theory and practice high school**

*The article explores the concept of competence in the context of preparing teachers. The condition of the problem in the theory and practice in higher education.*

*Key words: competence, competence, professional competence, teaching staff.*

## ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ТЕНДЕНЦІЯ ЕВОЛЮЦІЇ СУЧАСНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ

*У статті розкрито причини внутрішнього психологічного напруження й функціонального характеру людських стосунків в умовах кризового стану суспільства, шляхи оновлення знань про гуманізацію людських стосунків.*

*Ключові слова: гуманізація освіти, педагогічний процес, еволюція, стиль спілкування, творчий потенціал.*

Щасливе життя громадян України неможливе без оновлення й гуманізації освітніх процесів, особливо в умовах складної соціальної диференціації суспільства. У зв'язку з цим питання про пріоритет виховання є одним із центральних у суспільно-політичному житті суспільства. Вихована гуманність, безперечно, – одна з головних людських цінностей. Історія знає небагато таких проблем, які б так хвилювали людей.

Як відомо, концепція виховання в контексті історичної перспективи використовувалась для визначення процесів перетворення, які під назвою “Ренесанс” домінували в інтелектуальному житті Європи. Прихильники гуманізму в усіх країнах світу констатують, що він має визначити свою теперішню позицію не тільки у вигляді теоретичної концепції, але й відносно педагогічної діяльності та соціальної практики. Питання про гуманізм має порушуватися у зв'язку з конкретними соціально-культурними й економічними умовами життя людини.

В основному документі міжнародного руху “За гуманізм” говориться, що треба переходити до дійсної історії людства, де буде покінчено з насильством одних людей над іншими. Лозунг “Нічого немає вище людини, і жодна людина не може бути нижча за іншу” яскраво підкреслює цю думку. Гуманісти розкривають усі форми насильства – фізичне, економічне, расове, релігійне, ідеологічне, – що затримують розвиток людського суспільства, виступають проти всіх відкритих і закритих форм дискримінації.

Відомо, що довгі роки педагогіка в нашій країні була “бездітною”, вона орієнтувалась на вимоги суспільства, які не збігалися з реальними потребами людей. Часто ці вимоги були неправдивими і не спрямованими на розвиток творчого потенціалу особистості. Головне кредо тієї системи: бути як усі, для особистості добре те, що добре для держави; постійне дотримання субординації у ставленні між людьми, між педагогами і дітьми. Стосунки мали функціональний характер.

На цьому фоні мала місце постійне внутрішнє напруження людини, страх висловити власну думку, повсякчасна зміна ролі поведінки залежно від ієрархічного статусу партнера по спілкуванню, низькі соціальні замовлення.

Кризовий стан суспільства був зумовлений, насамперед, жорстким ідеологічним контролем адміністративно-бюрократичної системи. Разом з тим потрібно усвідомлювати, що в епоху кардинальних соціальних перет-

ворень в Україні *гуманізація як тенденція еволюції* сучасного стилю життя неможлива без оновлення знань про людину та суспільство. Сьогодні в умовах складної соціальної диференціації суспільство знову опинилось у скрутному стані, гуманістичні вектори знову-таки прямують в інший, ніж потрібно, бік, набувають абстрактного характеру.

Принцип гуманізму активно розроблявся, наприклад, радянськими суспільствознавцями і педагогами в 70-ті рр. ХХ ст., коли “сталінський гуманізм” перестав виконувати свої функції, виявився псевдогуманізмом, і в суспільстві почали нарощуватися процеси дегуманізації. Теоретичні міркування, не підкріплені утвердженням реального гуманізму в суспільному житті, виявились неефективними.

Незадовільний стан, пов'язаний з розробкою проблем гуманізації суспільства, багато в чому пояснюється тим, що в утвердженні гуманістичних засад значне місце займають не стільки внутрішньонаукові закономірності розвитку соціального знання, скільки соціокультурні чинники, які суттєво впливають на хід і розвиток гуманізації знання.

Останні стали предметом пильної уваги суспільствознавців тільки в середині 80-х рр. ХХ ст.

У руслі загальної тенденції гуманізації знання був застосований соціально-культурний підхід П. Гайдеко, А. Гуревич, О. Лосева, М. Мамардашвілі, А. Сущенко та ін., його було використано і в процесі дослідження світоглядних проблем (М. Булатова, В. Іванова, В. Шинкарук та ін).

Суспільствознавці сьогодні дуже повільно просуваються в цих питаннях. Гальмує вивчення механізм впливу соціокультурних орієнтацій деформації, які виникли у суспільстві, недооцінка філософських ідей про самоцінність людського існування, цілісність взаємопов'язаного світу, пріоритет загальнолюдських цінностей тощо. Іноді поняття “гуманізація” певного типу знання вчені беруть у лапки, акцентуючи увагу на тому, що стосовно знання говорити про процес гуманізації можна лише умовно, з чим ніяк не можна погодитись.

**Мета статті** – окреслити концептуальні важелі гуманізації соціуму й освіти в процесі розвитку особистості.

У суспільствознавців побутує думка, що покращення людських взаємовідносин – це вимога другорядного порядку, мовляв, тільки тоді, коли будуть вирішені головні проблеми у суспільно-економічній сфері, можна буде говорити, звертати увагу і на такі феномени, як вихованість, співчуття і терпимість, жалісливість і гуманність, мораль і людяність. Однак створення сприятливих умов не завжди стимулюють гуманні стосунки між людьми. Відсутність уваги до внутрішньої недосконалості людини призводить до негативних наслідків, на що свого часу звернув увагу Ф. Достоевський, вказуючи на те, що за допомогою грошей можна набудувати шкіл, але вчителів зразу наготувати не можна, що народний національний учитель виробляється віками, тримається легендами, незліченим досвідом.

Виявляється також, що нечуване зростання матеріально-технічних можливостей (у тому числі тих, котрими розпоряджаються окремі індиві-



ди) разом із позитивними наслідками, призводить до посилення численних небезпек. Тому багатопланова гуманізація суспільних відносин постає не лише моральним гаслом, а й умовою виживання людства. Водночас, незважаючи на колосальні труднощі й перешкоди, що заважають реалізації цих умов, справа не зовсім безнадійна – цивілізаційне підґрунтя гуманізації забезпечується процесом переходу суспільства до вищого, порівняно з попередніми етапами, розвитку. За всієї суперечливості й неймовірності цього процесу (зокрема, його тимчасового вповільнення в країнах зі складною історичною долею, таких як Україна) підвищується економічно й соціокультурно підтриманий попит на креативність, ініціативність, відповідальність, комунікабельність та інші якості, притаманні розвинутій особистості та істоті для покращення суспільних відносин [1, с. 22].

З іншого боку, сьогоденній стан освіти, соціально-гуманітарних дисциплін значною мірою визначається тим відносно невисоким, а точніше, навіть низьким рівнем розвитку культури, з яким пов'язана неповага до проблеми людини, яка характеризувала колишнє суспільствознавство, а також ігнорування особливого місця, яке людина повинна була займати в культурі. Це негативне явище багато в чому пояснюється суперечливим відношенням певних соціальних верств до культури і складністю переходу країни до ринкової економіки.

Потрібно також врахувати той факт, що самі представники тих верств виховувались у соціальній атмосфері, досить далекій від справжніх гуманістичних спрямувань.

Поняття “людина” і “гуманізм” хоча постійно й використовувались, але були наповнені відверто вихолощеним змістом. Звернення до праць видатних гуманістів минулого відбувалось в урізаному вигляді, у суворо відфільтрованій формі. У цьому плані ситуація в Україні змінюється на краще, “білі плями” поступово зникають. Однак невирішеним залишається найважче питання: як трансформувати гуманістичні положення та думки мислителів минулого стосовно сьогоденніх реалій і завдяки цьому якісно піднести гуманістичні знання до такого рівня, щоб неможливо було здійснити перехід від гуманізму до антигуманізму, від захисту одних гуманістичних підвалин до відстоювання інших.

Отже, важливо створити такий механізм гуманізації суспільствознавства, який міг би блокувати неприйнятні антигуманістичні теоретичні проекти.

Вирішення цієї проблеми, на наш погляд, пов'язане з обґрунтуванням такої тези: утвердження гуманізму для людини і в людині здійснюється тільки через культуру. Розірвати ці поняття – означає прийти до дескриптивного результату. Останнє легко підтверджується історичними фактами. Відомо, що різні епохи гуманізму обов'язково супроводжувалися виникненням нових культур, нових соціокультурних реалій. Відбувалося це далеко не випадково. Якщо гуманізм розвивався поштовхами, то одним із головних чинників, які стимулювали його розвиток, була нова культура, що народжувалась.

З іншого боку, гуманізм, що стверджував себе у суспільстві, створював сприятливі умови для культури, яка з'являлася. Це взаємодоповнюючі соціокультурні процеси.

Дослідники цілком доцільно заявляють, що гуманізація неминуче передбачає прогрес культури, вона спрямована на послаблення антигуманних тенденцій у культурі, а остання, у свою чергу, виступає мірою гуманізації життя людини, бо культурним, освоєним і тим самим олюдненим стає все, що нас оточує.

Потрібно наголосити ще на одному важливому чиннику, пов'язаному з гуманізацією суспільства. Більше, ніж вікове володарювання технократичних ілюзій людства привело до таких лихоліть екологічного характеру, які без гуманізації оточуючого середовища подолати неможливо. Ця проблема тісно пов'язана зі сферою моральних відносин. З одного боку, ринкова економіка знімає деякі моральні нашарування, які накопичились у попередню епоху. З іншого, – багато моральних принципів і норм будуть віддані на поталу голому економічному інтересу, що не в силах компенсувати ні фонди милосердя, ні створені з цією метою різноманітні товариства. Новий час вимагає необхідних змін у соціальних структурах, що формуються, які самі б мали потребу у процесах гуманізації та утвердженні моральних засад, розробці механізмів зміни обставин, утвердженні і шануванні гідності людини, совісті та честі.

Таким чином, стає очевидним той факт, що тільки в суспільстві, яке досягло певного рівня культури, можливе здійснення гуманізації різних сторін суспільного життя, у тому числі реалізація гуманістичної парадигми сучасного знання про людину і суспільство, які, будучи інтегративною теорією, базуватимуться на гуманістичних традиціях і загальнолюдських цінностях.

Освіта – унікальний різновид соціальних систем суспільства, у якій живуть, взаємодіють, спілкуються люди різного віку: і діти, і підлітки, і юнаки, і дошкільники, і вчителі (молоді спеціалісти, люди похилого віку, пенсіонери), управлінці різних рівнів. Всі вони взаємодіють між собою, співпрацюють, співстворять.

Складність полягає в тому, що кожний суб'єкт освітньої системи – далеко не ідеальне творіння. В людях, на жаль, немало негативного: агресивність, жадібність, брехливість та ін. Навіть у порядних людей інколи виявляються замість порядності підлість, замість людяності – жорстокість. Саме тому формування та вдосконалення моралі, культури і гуманізму є найголовнішою складовою розвитку кожної без винятку особистості.

Відомий український психолог Г. Балл визначає провідну ідею гуманізації освіти як орієнтацію цілей, змісту, форм і методів впливу на особистість учня, гуманізацію її розвитку. Найважливішими складниками гуманізації освіти він вважає:

- гуманістичне переосмислення основних функцій освіти;
- гуманізацію сьогодення життя кожного учня;

- втілення гуманістичних засад у загальній організації системи освіти та її подальшій розбудові;
- любов і повагу до учнів з боку педагогів;
- стимулювання розвитку суб'єктивних якостей учнів;
- запровадження в освіті діалогічних засад;
- виховання учнів у дусі гуманістичних цінностей;
- розвиток і діяльність особистості педагога як суб'єкта гуманістично орієнтованої освіти.

Ознаками сучасних досліджень, звернених до внутрішнього світу людини, є поява нових напрямів у західній матеріалістичній науці: психосоматична медицина, рефлексотерапія, психоаналіз, когнітивна фізика тощо. На це є об'єктивні причини.

Екологічна криза, політичне та економічне напруження, проблема всесвітнього виживання людства вимагають подолання роз'єднаності, без чого неможливий всепланетний спосіб життя та існування; мова йде про створення всепланетної етики та про взаємну відповідальність народів і кожної людини за наслідки прийняття тих чи інших глобальних рішень.

Невідступно наближається час синтезу, відновлення єдності об'єктивного і суб'єктивного в мисленні та концептуальних підходах до життя людини й суспільства. Наукові дослідження А. Безант, О. Блаватської, А. Дейлі, Д. Крішнамурті, Б. Ламборг, О. Рейзер закликають відновити культуру і духовну єдність людства, привести в стан гармонії суспільне та особисте життя, допомогти людині досягти особистісної цілісності оточуючого світу. І це не є філософською фантазією, це нагальна потреба сьогодення, яка підтверджується документами, підготовленими “Відділом з культурної роботи” ЮНЕСКО за назвою “Концепція людини і філософія освіти на Сході і Заході”.

Теперішній час у суспільстві та світі, який можна охарактеризувати словами австралійського вченого-реаніматора П. Калиновського як матеріальне збагачення при збідненні духу, пояснюється недоліками концептуальних підходів до виховання людини. Відомий філософ Д. Крішнамурті уточнив: “Суспільство – це те, що створили я і ти своїми власними взаємовідносинами. Суттєві зміни здійснюються через самопізнання, а не через сліпе увірування” [2, с. 26].

Людина стає особистістю, готовою до самовдосконалення, тільки двома шляхами: цілеспрямованою, оптимально організованою роботою педагогів або шляхом власного стихійного, ніким не спрямованого пошуку самої себе. Природно, перший шлях є більш ефективним і еволюційно придатним. Звернемося до окремих маловідомих джерел.

Методологічним принципом нового підходу до формування особистості майбутнього може бути тільки визнання цінності індивіда та існування цілого, яке має назву “людство”. У працях Д. Кхули та А. Бейлі створено моделі синтезованого вчення про самовдосконалення та служіння людини в сучасному складному світі (“Образование в Новом Веке”, “Ученичество в Новом Веке”, “Проблемы Человечества”), які передбачають ре-

зультати політики і рівнів розвитку суспільств, виходячи з такого: “Ми повинні розвивати добрі бажані аспекти; виключити ті, що показали свою нездатність підготувати людей до співпраці зі своїм оточенням; розвивати нові установки, що готують дитину до повноти життя; роблять її справжньою людиною – творчим конструктивним членом людської родини. Необхідно зберігати усе краще, що було в минулому, але розглядати його лише як фундамент для ефективної системи мудрого наближення до кінцевої мети – світового громадянства” [3, с. 52].

Вважається у зв'язку з цим, що нова освіта має прищеплювати людям культуру, аналогічно працювати з культурними людьми, спрямовуючи їх на шлях духовного розвитку та духовного розкриття.

На думку гуманістів, нова освіта, всі освітні заклади мають відповідати таким вимогам: робити доступними для пересічного громадянина найбільш цінні досягнення людства, що допомагають йому стати добрим громадянином, мудрим батьком і матір'ю; викликати зацікавленість у нових науках і знаннях із обов'язковим серйозним відстеженням можливих наслідків; враховувати успадковані схильності людини, її расові та національні риси, додавати ті знання, що допомогли б їй визначити власне поклонання в житті, плідно працювати у світі (на своєму власному місці); реалізовувати розумний тренінг, у ході якого людина вчиться пізнавати і з гідністю спілкуватися зі своїм оточенням, своєчасно адаптуватися до існуючих умов життя та їх змін, навчати координації власної особистості; задовольняти потреби людського духу, допомагати людям виробляти відповідну філософію і почуття істинних цінностей; керуватися ретельністю бачення та відповідати потребам світу і вимогам часу; розвивати здібність аналізувати минуле і теперішнє; навчати правам, звертаючи увагу на правильне використання матеріальних і інтелектуальних здобутків життя, а також висвітлювати зв'язок кожного з оточуючими людьми і навколишнім світом; замінити суперництво співпереживаючою свідомістю.

Цікавими й оригінальними є ідеї щодо досліджуваної нами проблеми представників негативної діалектики, які розробляють нове поєднання логічного й інтуїтивного у філософії та теорії педагогіки. Мова йде про неможливість зведення інтуїтивного, чуттєвого до будь-яких логічних закономірностей, у тому числі й діалектичних. Тільки нова єдність раціонального мислення з його інтуїтивно-унікальними елементами “пробуджує радісний і живий трепет природи, що струсила насильство” [4, с. 63]. Такий підхід має своє майбутнє і повинен бути врахованим філософією сучасної освіти.

Нове слово представників негативної діалектики все ж відрізняється строкатістю відображення суті ідеї та концепції про подолання абсолютизації або пріоритетності ролі одного з двох протилежних їм напрямів (холістського й антихолістського).

Значний вплив на розвиток гуманістичних начал в освіті та педагогіці має синергетика, нова найбільш послідовна діалектична методологія по-

єднання двох протилежних сторін буття – логосу (порядку) і хаосу, цілого і його елементів, загального й одинично-унікального.

Суть наведеного міркування щодо використання синергетики в освіті добре ілюструє відомий філософ-освітянин В. Лутай у своїй книзі “Філософія сучасної освіти”, на сторінках якої він зауважує: “...синергетику треба розглядати як її найважливіший внесок у розвиток тієї діалектичної методології, що спрямована на вирішення найважливіших проблем людства, у тому числі й його освіти. Так, багато сучасних теорій освіти виходить із розуміння головної педагогічної мети як виховання всебічно гармонійно розвинутої творчої особистості. Причому методологія реалізації такої мети в більшості випадків спирається на холістські варіанти педагогіки, тобто на можливість гармонійно вирішити основні суперечності педагогічної діяльності, можливість хоча б в принципі знищити усе зле, хаотичне в цій діяльності. Але саме недооцінка ролі необхідного хаотичного начала в ній, а тому і нерозуміння того, що ми ніколи не можемо передбачати унікальність результату кожного конкретного елемента педагогічної діяльності, нерідко призводить саме до протилежного результату цієї діяльності.

Застосування синергетичної методології для вирішення цієї проблеми означає, що кожний результат конкретної педагогічної дії потребує негайного аналізу в плані його співвідношення з метою цієї дії, а це означає, що ця педагогічна дія, як утворююча сила, вийшла за свою межу та перетворилась у руйнівну, і що це потребує суттєвих корективів даного процесу педагогічної діяльності і тієї мети, яка його визначає [6].

Хоча, як зауважує В. Лутай, і до появи синергетичної методології багато гарних педагогів здійснювали свою діяльність приблизно саме так, тобто стихійно-синергетично.

Отже, з точки зору синергетики, досягнення будь-якої мети виховання можливе тільки за допомогою правильного розуміння співвідношення, у рамках певної міри, взаємодії двох протилежностей, а саме:

- тієї педагогічної створюючої дії, що визначається її метою;
- руйнівної сили педагогічного процесу, що визначається необхідністю хаотичного передбаченого елемента в ньому [6, с. 82].

Але в педагогіці є такі речі й закономірності, які вже набули абсолютного значення. Видатний теоретик і практик педагогіки, антрополог К.Д. Ушинський вивів багато правил, які ще досі ніхто не зміг заперечити. Назвемо хоча б деякі з них: “Щоб виховати дитину в усіх відношеннях, необхідно її знати в усіх відношеннях”, “на виховання особистості можна діяти тільки особистістю” та ін.

**Висновки.** Підсумовуючи існуючі підходи до виховного впливу освіти на всі сфери життєдіяльності людини, зазначимо, що практична психологія краще й оперативніше виконує сьогодні своє гуманістично-виховне призначення. Гуманістичні функції практичної психології виявляються в аналізі та прогнозуванні поведінки й діяльності людини в проблемних, кризових ситуаціях, у здійсненні психологічного впливу, який гармонізує, оздоровлює, нормалізує засобами психодіагностики, консультацій, психо-

логічної просвіти, профілактики, реабілітації, психогігієни, психотерапії, психологічного тренінгу тощо.

Ця позиція відображена в добре відомому й визнаному принципі детермінізму С.Л. Рубінштейна, який визначає особистість як “єдино пов’язану сукупність внутрішніх умов, через які відображаються всі зовнішні впливи... Все в психології формуючої особистості так чи інакше обумовлено, але ніщо в її розвитку не виокремлено безпосередньо із зовнішніх впливів” [5, с. 135].

Розроблення нової філософії освіти вимагає узагальнення найновіших досягнень наук про людину. Настав час створити школу, яка за своєю метою має бути гуманістичною, за змістом – культурологічною, за технологією – ненасильницькою; за управлінням – демократичною, за взаємодією – відкритою.

#### **Список використаної літератури**

1. Балл Г.О. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Освіта і управління. – 1999. – № 3.
2. Кришнамурти Д. Духовное возрождение человечества / Д. Кришнамурти. – М., 1997. – С. 26.
3. Бейли А.А. Проблемы человечества / А.А. Бейли. – М., 1988. – С. 52.
4. Соловьева Г.Г. Негативная диалектика / Г.Г. Соловьева. – Алма-Ата, 1990. – С. 63.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973. – 360 с.
6. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В.С. Лутай. – К. : Центр “Магістр – 8”, 1996. – 256 с.

#### **Виндюк А.В. Гуманизация образования как тенденция эволюции современного стиля педагогических процессов**

*В статье раскрыты причины внутреннего напряжения и функционального характера человеческого общения в условиях кризисного состояния общества, пути обновления знаний о гуманизации человеческих отношений.*

*Ключевые слова: гуманизация образования, педагогический процесс, эволюция, стиль общения, творческий потенциал*

#### **Vindyuk A. Humanization of education as the trend of the evolution of modern style pedagogical processes**

*In the article the causes of internal tension and functional nature of human communication in a crisis state of society, the pathway to knowledge about the humanization of human relations.*

*Key words: humanization of education, pedagogical process, evolution, communication style, creativity.*

## ЗАГАЛЬНЕ ПОЛОЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ ЗАСОБАМИ ДИЗАЙНУ

*У статті розглянуто загальне положення експериментального обґрунтування технології оволодіння студентами засобами дизайну та проаналізовано її вплив на формування творчої активності студентів.*

*Ключові слова: технологія, засоби дизайну, творча активність, формування, навчання.*

Дизайнерська діяльність – художньо-конструктивний процес, ефективність якого безпосередньо залежить від творчих можливостей особистості дизайнера. Професійна ж підготовка майбутніх фахівців полягає, у першу чергу, в оволодінні ними засобами дизайну.

Питання створення та впровадження в навчальний процес технологій навчання у своїх дослідженнях розглядали В.П. Беспалько, С.Г. Никитенко, П.И. Образцов.

Проблеми інтенсифікації навчального процесу та застосування різноманітних методик у навчальному процесі вивчали С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, М.М. Корзун, І.Я. Лернер, Ю.Г. Фокін.

Але науковцями не були розглянуті педагогічні технології навчання майбутніх дизайнерів.

**Мета статті** – обґрунтувати можливість створення технології, що дасть змогу майбутнім дизайнерам оволодіти засобами дизайну, а також припущення про те, що ця технологія буде сприяти формуванню їх творчої активності.

Робота зі створення технології оволодіння студентами засобами дизайну та з'ясування її впливу на формування творчої активності була орієнтована на вирішення таких завдань:

- 1) визначення засобів дизайну;
- 2) визначення критеріїв рівня оволодіння студентами засобами дизайну;
- 3) визначення показників творчої активності;
- 4) визначення рівнів творчої активності;
- 5) розробка технології оволодіння студентами засобами дизайну;
- 6) розробка навчальних завдань з використання запропонованої технології.

Базуючись на визначеній нами класифікації засобів дизайну, було встановлено критерії рівня оволодіння ними студентами.

На основі поданих критеріїв можна буде говорити про ефективність технології оволодіння студентами засобами дизайну.

Наступним етапом дослідження є визначення показників творчої активності.

Будемо приділяти увагу формуванню таких її показників:

- 1) ініціативність;
- 2) енергійність;
- 3) інтерес;
- 4) самостійність;
- 5) оригінальність.

Ці показники були обрані тому, що вони, на нашу думку, є найбільш характерними для дизайнерської діяльності.

Виходячи з того, що технологія навчання – це певна логіка організації навчально-пізнавального процесу, що передбачає досягнення заданих цілей підготовки фахівців-професіоналів, активне включення студентів у свідоме засвоєння змісту освіти, забезпечує мотиваційне, творче оволодіння основними засобами майбутньої професійної діяльності, сприяє формуванню особистісного становлення майбутніх фахівців [1; 3; 5; 6; 11]. Технологія оволодіння студентами засобами дизайну має складатися з таких структурних елементів:

1. Цільового.
2. Когнітивного.
3. Мотиваційного.
4. Процесуального.
5. Контрольно-корекційного.

Першим та найбільш важливим етапом розробки технології навчання, від якого залежить результативність усього подальшого технологічного процесу, є етап завдання мети навчання. Під результативністю в цьому випадку слід розуміти ступінь досягнення студентом соціально значущих дидактичних цілей, трансформованих у систему критеріїв, відповідну специфіці конкретного виду навчальних занять [6].

Цілі навчання являють собою характеристику очікуваних або запланованих результатів, які відповідають потребам суспільства та особистісного розвитку. Розрізняють глобальні або генеральні цілі та локальні або конкретні цілі [3].

Таким чином, зважаючи на те, що при моделюванні педагогічної технології потрібно усвідомлювати, що існує ієрархія цілей, а також те, що дизайн являє собою творчу діяльність, а володіння засобами дизайну має теоретичний і практичний аспекти, можна говорити про те, що існує генеральна мета – засвоєння засобів дизайну. Ця мета є визначальною і надає загальної спрямованості навчальному процесу.

Виходячи з цього, можна класифікувати конкретні цілі за змістом:

- 1) пізнавальна мета – засвоїти теоретичні знання про засоби дизайну, їх класифікацію, відповідність засобів дизайну етапам проектування одягу;
- 2) практична мета – використовувати засоби дизайну в процесі проектування



Оскільки цілі навчання безпосередньо впливають на весь навчальний процес, то мета навчання відображається в наступному компоненті технології оволодіння студентами засобами дизайну – когнітивному.

В процесі оволодіння студентами засобами дизайну знання можна поділити на два види:

- 1) теоретичні знання розкривають сутність засобів дизайну, є основою процесу проектування;
- 2) практичні – відомості про застосування засобів дизайну в процесі проектування.

При цілеспрямованій навчальній роботі головними є принципи систематичності, усвідомленості та осмисленості. Знання, отримані людиною в процесі навчання, мають характеризуватися точністю, глибиною, міцністю засвоєння, широтою та повнотою охоплення [1; 3; 5; 6; 11].

Планування когнітивного компонента полягає в такому:

- 1) визначення та відбір змісту матеріалу, який потрібно засвоїти. До навчального матеріалу мають увійти теоретичні знання про засоби дизайну, їх класифікація, види та особливості;
- 2) визначення й ознайомлення з конкретними діями й операціями використання засобів дизайну в процесі проектування;
- 3) розробка критеріїв та рівнів оволодіння студентами засобами дизайну;
- 4) визначення форм і методів організації навчальної роботи із засвоєння студентами теоретичних знань.

Наступний компонент технології оволодіння студентами засобами дизайну – мотиваційний.

Дослідженням мотивів діяльності займалися: В.С. Кузін, А.П. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.А. Сластьонін, Г.І. Щукіна [4; 7; 9; 10; 12].

Можна зазначити, що мотив являє собою:

- 1) спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта;
- 2) сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта та визначають її спрямованість;
- 3) усвідомлювану причину, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості.

Мета викладача полягає в тому, щоб студент з власної ініціативи, без зовнішнього втручання діяв відповідним чином. Згідно з визначеною нами генеральною метою, студенти мають за власним бажанням використовувати в процесі проектування засоби дизайну. Саме в цьому й полягає мотиваційний компонент.

Наступним компонентом технології оволодіння засобами дизайну є процесуальний. Його змістом є практична діяльність студентів, у ході якої мають формуватися навички. Цей компонент є одним із головних, оскільки безпосередньо впливає на подальшу проектну діяльність студента.

Процесуальний компонент має два аспекти:

1. Поведінка та дії викладача в процесі діяльності та спілкування зі студентами. Викладач має уважно стежити за своїми професійними діями, окремими операціями в процесі проектування, адже він, як правило, є прикладом для наслідування. Таким чином, для того, щоб цей аспект реалізувався належним чином, викладач має бути не тільки добре обізнаним з теорією дизайну, але й повинен мати практичний досвід проектування.

2. Дії, вчинки самих студентів у процесі оволодіння засобами дизайну, формування умінь і навичок практичного застосування засобів дизайну в процесі проектування.

Структурно процесуальний компонент складається з трьох етапів:

1. Перший етап – формування вміння застосовувати засоби дизайну в процесі проектування. Для цього потрібно в навчальному процесі використовувати проектні завдання.

2. Другий етап – це безпосереднє залучення студентів до системи відносин усіх суб'єктів проектування. У нашому випадку це інші студенти, фахівці. Такому спілкуванню сприяє участь у семінарах, конференціях, проведення лекцій із залученням відомих фахівців, дискусій між студентами з обговорення нових тенденцій у дизайні. У процесі спілкування відбувається набуття практичного досвіду проектування, обмін знаннями, досвідом дизайнерської діяльності, удосконалюються знання й уміння практичного застосування засобів дизайну в процесі проектування.

3. Третій етап процесуального компонента полягає в залученні студентів до проектної діяльності, яка може відбуватися як у межах навчального закладу, так і поза ним і передбачає їх участь у фестивалях та конкурсах молодих дизайнерів, сезонних показах мод. Складність роботи викладача на цьому етапі полягає в тому, що студент сам обирає, у яких заходах він буде брати участь і що він буде там представляти. На цьому етапі ефективно формується та розвивається мотивація постійного самовдосконалення.

Таким чином, процесуальний компонент технології оволодіння студентами засобами дизайну дає змогу сформувати вміння застосовувати останні в процесі проектування. Складовими елементами цього компоненту є методи, форми й засоби навчання.

Останнім компонентом технології оволодіння студентами засобами дизайну є контроль-корекційний, який пронизує всі елементи педагогічної технології. Завдання цього компонента полягає у визначенні предмета контролю, методів і форм його здійснення. Розробки критеріїв оцінювання процесуального, змістовного та результативного елементів.

Контроль являє собою важливу частину педагогічної діагностики. Навчальний процес оцінюється за його результатами. Контрольні вимірювання можна робити раз на семестр.

Особливо пильно контролюється процес та результат когнітивного етапу, тобто рівень знань студентів про засоби дизайну, їх класифікацію й

особливості. Аналіз рівня знань дав змогу визначитися з ефективністю застосованої технології.

Процесуальний компонент технології оволодіння студентами засобами дизайну має на меті сформувати у студентів уміння застосовувати ці засоби дизайну в процесі проектування. Ці вміння мають базуватися на глибоких теоретичних знаннях. Основними методами контролю на цьому етапі можуть бути педагогічний експеримент та спостереження за правильністю практичного застосування засобів дизайну в процесі вирішення завдань проектування.

Завершальним елементом контрольно-корекційного компонента педагогічної технології оволодіння студентами засобами дизайну є визначення та оцінювання досягнення мети навчання. На цьому етапі визначається у студентів рівень знань про засоби дизайну та рівень умінь застосовувати ці засоби. Контроль відбувається на основі розроблених критеріїв та рівнів володіння студентами засобами дизайну.

**Висновки.** Таким чином, можна зробити висновок, що на основі аналізу створення педагогічних технологій можна розробити технологію, яка дає змогу майбутнім дизайнерам оволодіти засобами дизайну, а також зробити припущення про те, що ця технологія буде сприяти формуванню їх творчої активності.

#### **Список використаної літератури**

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
2. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 78 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Кузин В.С. Психология : учебник / В.С. Кузин ; под ред. Б.Ф. Ломова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1982. – 256 с.
5. Никитенко С.Г. Алгоритм разработки компьютерных технологий обучения [Электронный ресурс] / С.Г. Микитенко. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/1999/posdn/12.html> (25.02.2006).
6. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И. Образцов. – Орел : Орловский государственный технический университет, 2000. – 145 с.
7. Леонтьев А.П. Обучение как проблема психологи / А.П. Леонтьев // Вопросы психологи. – 1957. – № 1. – С. 21–32.
8. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер. – М. : Знания, 1978. – 112 с.
9. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 2. – С. 73–102.
10. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
11. Фокин Ю.Г. Основы интенсификации обучения в вузе : курс лекций / Ю.Г. Фокин, М.М. Корзун. – М. : ВА им. Ф.Э. Дзержинского, 1987. – 160 с.
12. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

**Витчинкина К.А. Общее положение экспериментального обоснования технологии овладения студентами средствами дизайна**

*В статье рассматривается общее положение экспериментального обоснования технологии обучения студентов средствам дизайна и анализируется ее влияние на формирование творческой активности студентов.*

*Ключевые слова: технология, средства дизайна, творческая активность, формирование, обучение.*

**Vitchinkina K. General situation of the experimental validation for technology of design tools mastering by students**

*The article observe the main summary of the experiment technololgy of education students the facilities of the design and its influence upon shaping the creative activity.*

*Key words: technology, facilities of design, creative activity, shaping, education.*

## КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЛЬОТНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*У статті визначено та обґрунтовано компоненти педагогічної діяльності викладача іноземної мови льотного навчального закладу.*

*Ключові слова: професійна діяльність викладача іноземної мови, компоненти професійної діяльності, льотні навчальні заклади.*

Інтеграція у світовий освітній простір ставить перед суспільством нові завдання щодо формування викладача-професіонала, який керується гуманістичними цінностями, реалізує творчий потенціал через новітні форми й методи, використовує інформаційні, комп'ютерні та педагогічні технології. До викладача іноземних мов льотного навчального закладу висувається багато вимог, що визначаються посадовими обов'язками, кваліфікаційним рівнем, інструктивними матеріалами щодо організації навчально-виховного процесу; використовуються різні методики, яким він має відповідати та які зумовлюють структуру професіоналізму його діяльності.

Здійснений нами теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що компоненти професійної діяльності педагога в різних аспектах висвітлювалися в дослідженнях Я.В. Абсалямової, С.О. Гури, Г.В. Кондратьєвої, Н.В. Кузьміної, О.Г. Мороза, В.О. Сластьоніна, С.М. Хатунцевої тощо. Проте компоненти професійної діяльності викладачів іноземної мови льотних навчальних закладів не були предметом спеціального вивчення.

**Метою статті** є визначення та обґрунтування компонентів педагогічної діяльності викладачів іноземної мови льотного навчального закладу.

Як філософська категорія “діяльність” означає індивідуальну форму існування суспільних відносин, вона характеризує засіб включення особистості в систему поділу праці. Через діяльність суб'єкт (людина) здійснює взаємозв'язок з об'єктом, об'єктивною дійсністю, культурою, світом. За словами В.В. Рибалки, діяльність особистості має такі головні ознаки [7, с. 447]: 1) соціальна, культурна вмотивованість та індивідуальна, вітальна цілеспрямованість; 2) предметність; 3) соціальність, тобто суспільно-історична сутність; 4) індивідуальність, тобто індивідуально-еволюційна, вітальна природа; 5) опосередкованість; 6) культурно-творча продуктивність, креативність.

У масовій свідомості педагогічна діяльність закріпилася як проста, очевидна, доступна, систематична та загальна, оскільки батьки, керівники, родичі виконують функції педагогів. З позиції Б.Л. Тевліна [8], педагогічна праця – це особливий вид висококваліфікаційної розумової діяльності творчого характеру, що характеризується високим ступенем напруження.

За класифікацією, запропонованою Є.А. Клімовим [3], педагогічна професія належить до групи професій, предметом яких є людина. На думку В.О. Сластьоніна, педагогічну професію потрібно відмежувати в

окрему групу, оскільки з низки інших її виокремлює спосіб думок представників, підвищене почуття обов'язку та відповідальності. Педагогічна діяльність вважається метадіяльністю, тому що одним із завдань є управління діяльністю інших. Метою діяльності педагога є становлення та перетворення особистості, тому він керує процесом її інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку, формуванням її духовного світу.

Серед інших особливостей педагогічної діяльності С.М. Редліх звертає увагу на такі [6, с. 4]:

- наявність високих та жорстких умов до педагогічної діяльності, що діють з першого робочого дня та не допускають недостатньої кваліфікації;
- відсутність можливості зупинити педагогічний процес для здобуття викладачем додаткових знань;
- відсутність великих повторів у діяльності педагога у зв'язку зі змінністю освітнього середовища;
- миттєва, але професійно точна реакція педагога;
- висока ціна помилок та значний період прояву кінцевих результатів педагогічної діяльності;
- постійна робота в умовах високого рівня невизначеності (навіть якщо початкові умови та технології однакові, кінцеві результати можуть бути різними);
- суттєве значення внутрішньої мотивації, що частково пов'язане з лімітованими можливостями зовнішньої мотивації.

Педагогічна діяльність – складне багаторівневе системне утворення, і тому, як будь-яка система, вона має свої структурні компоненти. У своїх працях Н.В. Кузьміна [5] пропонує такі компоненти: 1) гностичний; 2) проектувальний; 3) конструктивний; 4) організаторський; 5) комунікативний.

Гностичний компонент об'єднує знання педагога, серед яких не лише знання предмета, а й знання засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів, а також самопізнання (власної особистості та діяльності).

Проектувальний компонент містить уявлення про перспективні завдання навчання й виховання, а також стратегії та засоби їх досягнення.

Конструктивний компонент охоплює особливості конструювання педагогом власної діяльності та активності учнів з урахуванням близьких цілей навчання й виховання.

Комунікативний компонент – це специфіка комунікативної діяльності викладача, його взаємодії з учнями. Акцент ставиться на зв'язку комунікації з ефективністю педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення дидактичних, виховних та освітніх цілей.

Організаторський компонент – це система вмінь педагога організувати власну діяльність, а також активність учнів.

Відповідно до компонентів педагогічної діяльності формують комплекс здібностей педагога: гностичні, конструктивні, проєктивні, комунікативні, організаторські.

Робота викладача льотного навчального закладу – це свідомо доцільна діяльність з навчання й виховання студентів. Викладачеві належить провідна роль у формуванні в студентів професійних знань, вихованні активної життєвої позиції. Викладання у вищій школі є і мистецтвом (кожне заняття неповторне), і наукою (об'єктивні закони, що фіксують зв'язки та відношення). Розглянемо компоненти педагогічної діяльності, які стосуються викладача іноземних мов у льотному навчальному закладі, запропоновані Н.В. Кузьміною:

1) гностичний компонент: знання іноземної мови; уміння викладати іноземну мову, виходячи з потреб курсантів у майбутній професійній діяльності; складання змісту навчального матеріалу; використання психолого-педагогічних знань для ефективного навчання й виховання; розробка власних методик викладання;

2) проєктувальний компонент: формування та конкретизація цілей навчального курсу іноземної мови з дотриманням вимог, які висуваються практикою; планування навчального курсу “Іноземна мова” відповідно до поставлених цілей; урахування етапів формування цілей; передбачення можливих труднощів у студентів при вивченні іноземної мови та шляхів їх подолання;

3) конструктивний компонент: відбір матеріалу для заняття з урахуванням здібностей курсантської аудиторії; підбір і розробка системи завдань відповідно до поставлених цілей; обрання раціональної структури занять залежно від мети, змісту та рівня розвитку курсантів; планування змісту занять з використанням міжпредметних зв'язків; розробка завдань для самостійної роботи курсантів; обрання системи оцінювання та контролю засвоєння знань курсантами;

4) комунікативний компонент: стимулювання курсантів до постановки питань, проведення дискусій; корегування процесу спілкування та управління ним; дисциплінування курсантів; створення комфортного психологічного клімату в освітньому процесі; активізація пізнавальної діяльності курсантів; установлення та підтримка ділових відносин з колегами, курсантами, адміністрацією; важливість цього компонента підкреслюють також зарубіжні дослідники С. Мур, А. Ріскерц, Г. Уолш [9], вважаючи, що “комунікативні здібності важливі для здатності допомогти людям учитися”;

5) організаторський компонент: застосування активних форм навчання: дискусій, тренінгів, ділових ігор, використання педагогічних методів, адекватних певній ситуації; організація самостійного вивчення іноземної мови курсантами; використання технічних засобів навчання у процесі передачі інформації; зрозуміле викладання матеріалу, виокремлення ключових понять, закономірностей, побудова висновків, які узагальнюють навчальний матеріал; створення тестів з курсу іноземної мови.

До вищевказаних компонентів педагогічної діяльності ми вважаємо за потрібне додати рефлексивний компонент, який визначає рівень самопізнання, саморозвитку, усвідомлення значущості професії для себе та суспільства, відповідальності за професійну діяльність. Зазвичай ефективно навчання – це не лише здобуття певних знань та навичок, а й уміння використовувати ці знання, техніки, а також усвідомлювати використане, що називають рефлексією. За словами Б.Г. Ананьєва, людині потрібне нагромадження досвіду багаторазових усвідомлень себе суб'єктом поведінки й реалізації в поведінці до того, поки ставлення до себе перетвориться у властивість характеру. Рефлексія є важливим компонентом творчої діяльності, якою повинна бути діяльність педагога. За переконанням В.О. Кравцова [4], рефлексія спрямовує мислення на усвідомлення й осмислення власної діяльності та є джерелом нового знання як про форми і методи педагогічної діяльності, так і про саму педагогічну реальність.

Значний внесок у дослідження поняття “рефлексія” зробив В. Васильєв [2], який вважав рефлексію інструментальною, соціокультурно зумовленою інтелектуальною процедурою, осмисленою та свідомо спрямованою на самопізнання, що виявляється в декількох модулах: пізнання власної пізнавальної діяльності, власної особистості, уявний діалог з іншими та уявний випереджальний контроль за реалізацією знань і якостей суб'єкта в його практичній діяльності. Згідно із цим твердженням, В. Васильєв виокремлює інтелектуальну та особистісну рефлексію, рефлексію як діалог і праксеологічну рефлексію.

Реалізація компонентів професійної діяльності викладача іноземних мов льотного навчального закладу відбувається відповідно до індивідуального робочого плану під час виконання:

- навчальної роботи (згідно з навчальним навантаженням);
- методичної роботи (написання, переробка і підготовка методичних матеріалів до практичних занять, індивідуальної та самостійної роботи курсантів; розробка навчальних і робочих навчальних планів та програм, комплектів документів контролю за якістю підготовки авіаційних фахівців з іноземної мови, розробка й упровадження наочних навчальних посібників, підготовка до проведення практичних занять, вивчення й упровадження передового досвіду організації навчального процесу тощо);
- наукової роботи (написання, рецензування, переробка та підготовка до друку навчальних посібників, підручників, монографій, наукових статей, довідників, словників, дисертацій, авторефератів та ін.; виконання науково-дослідної, науково-методичної роботи; керівництво науково-дослідною роботою курсантів з підготовки наукових статей, доповідей на конференції тощо);
- організаційної роботи (участь у науково-методичних комісіях, експертних і фахових радах і комісіях, організація та проведення наукових конференцій, симпозіумів, семінарів, видання наукових збірників, виконання обов'язків ученого секретаря кафедри, заступника декана факультету та ін.);



– виховної роботи курсантів (виховна робота в курсантському колективі, виконання обов’язків куратора академічної групи, профорієнтаційна робота й довузівська підготовка молоді, організація та проведення позанавчальних заходів, олімпіад тощо).

Отже, діяльність викладача іноземних мов льотного навчального закладу розв’язує комплекс завдань, які відрізняються від діяльності вчителя загальноосвітньої школи, що вказує на більшу складність його професійної адаптації.

Розгляд компетентнісного підходу дає змогу стверджувати, що в основу професійної діяльності покладено засвоєння різних компетенцій. Професійно-педагогічна компетентність може бути представлена як інтегральна характеристика викладача, що відображає рівень розвитку його здібностей і готовності до проектування та реалізації професійного замислу, який відповідає потребам студентів і його власним. У працях Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна вказано, що зміст професійної компетентності становить сукупність загальнокультурних, спеціальних та психолого-педагогічних компетенцій.

У дослідженнях В.О. Болотова, В.В. Серікова подано три базових елементи професійної діяльності педагога, що утворюють ядро професійної компетентності [1, с. 7–8]:

1) готовність до змісту освіти (знання, дії, переживання), стандарти, інструкції, методичні рекомендації мають лише орієнтаційний характер;

2) залучення учня до засвоєння представленого педагогом змісту через його відтворення, переживання чи власне відкриття. Досвід розглядається у двох аспектах: як досвід значень (що передається крізь покоління) та досвід смислів (власний досвід особистості);

3) власне педагогічна дія викладача, яка полягає в тому, щоб надати досвіду студента особистісний смисл.

Зарубіжні дослідники (Р. Сальо, П. Рамсен [10]) розглядають навчання не як передачу знань від одного суб’єкта іншому, а як зміну в тому, як ми концептуалізуємо світ навколо нас.

**Висновки.** Отже, узагальнюючи теоретичний досвід, зазначаємо, що педагогічна діяльність викладача іноземної мови льотного навчального закладу передбачає у своєму складі такі компоненти: гностичний, проєктувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний, рефлексивний, які реалізуються під час виконання навчальної, методичної, наукової, організаційної та виховної діяльності. Проте, незважаючи на всесвітнє прагнення до стандартизації освіти, функції педагога не зводяться лише до планування зовнішньо-організаційних процедур залучення студентів у навчально-виховну діяльність, створення та формального виконання освітньо-виховних програм і планів, виконання різних методичних інструкцій та організації діяльності студентів за певним алгоритмом. Викладач не є “технологом”, зміст освіти завжди буде осмислюватися крізь призму досвіду педагога.

### Список використаної літератури

1. Болотов В.А. Размышление о педагогическом образовании / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 3–11.
2. Васильев В. Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката / В. Васильев. – Пловдив : Макрос, 2006. – 290 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Евгений Александрович Климов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
4. Кравцов В. Педагогічна рефлексія як фактор формування методологічної культури майбутнього вчителя / В. Кравцов // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2008. – № 142. – С. 65–70.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 114 с.
6. Редлих С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя : дисс. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Сергей Михайлович Редлих. – М., 1999. – 361 с.
7. Рибалка В.В. Психологія праці особистості : навчально-методичний посібник / Валентин Васильович Рибалка. – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2006. – 60 с.
8. Тевлін Б.Л. Професійна підготовка вчителів / Б.Л. Тевлін. – Х. : Вид. група “Основа”, 2006. – 192 с.
9. Moor S. Teaching at college and university. Effective Strategies and Key Principles / Moore Sarah, Walsh Gary and Risquez Angelica. – Maidenhead : Open University Press, 2007. – 152 p.
10. Ramsden P. Learning to teach in higher education / Paul Ramsden. – London : Routledge, 1992. – 290 p.

### **Герасименко Л.С. Компоненты педагогической деятельности преподавателя иностранного языка летного учебного заведения**

*В статье выделяются и обосновываются компоненты педагогической деятельности преподавателя иностранного языка летного учебного заведения.*

*Ключевые слова: профессиональная деятельность преподавателя иностранного языка, компоненты профессиональной деятельности, летные учебные заведения.*

### **Gerasimenko L. Components of Foreign Language Teachers' Pedagogical Activity in the Flying Educational Institution**

*In the article the components of foreign language teachers' pedagogical activity in the flight educational institutions are formulated and grounded.*

*Key words: professional teachers' activity, pedagogical activity components, flight educational institutions.*

**ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:  
ТАКТИКИ, СПОСОБИ, ПРИЙОМИ**

*Статтю присвячено проблемі подолання пізнавальних бар'єрів студентами в навчальній діяльності. Проаналізовано три способи подолання бар'єрів: конструктивний, деструктивний та нейтральний, відповідно до них виділено тактики: розвивальну, захисну, депресивну, афективно-агресивну та пасивну. Функціонування тактик забезпечено певними механізмами: внутрішньою та зовнішньою мотивацією, психологічним захистом, самоактуалізацією, переживаннями та стійкістю особистості тощо.*

*Ключові слова: тактика, бар'єр, механізм.*

Актуальність дослідження проблеми бар'єрів зумовлена тим, що навчальний процес ВНЗ насичений перепонами, ускладненнями, що гальмують або знижують його ефективність. Саме тому виникає виважена доцільність вивчення типології бар'єрів, а також тактик, способів і прийомів їх подолання. Варто відзначити, що єдиної класифікації бар'єрів як феномену педагогічної діяльності загалом і навчальної діяльності зокрема не існує як такої. Кожен автор, вивчаючи ту чи іншу проблему, відзначає в ній наявність “внутрішніх перешкод”, “перепон”, тобто бар'єрів. Залежно від ситуації вчені виділяють специфічні бар'єри. Аналіз психолого-педагогічної літератури (В. Андреев, І. Зимня, А. Маркова, Б. Паригин, Л. Поварниціна, В. Попков, Ю. Сенько, Н. Сопілко, Л. Фрідман, Р. Шакуров та ін.) дає змогу говорити про емоційні, фізіологічні, психологічні, дисциплінарні, інформаційні, інноваційні, мотиваційні, пізнавальні та інші види бар'єрів. Проте вважаємо наведені класифікації недостатніми, оскільки вони не систематизовані та не мають певних обґрунтованих критеріїв, за якими класифікуються бар'єри, а також не пов'язані безпосередньо зі структурою навчальної діяльності.

У контексті нашого дослідження ґрунтуємося на науковому підході Д. Ельконіна, який виділяє п'ять основних структурних компонентів навчальної діяльності: мотив, навчальне завдання, навчальна дія, контроль та оцінювання, і пов'язуємо їх з тими бар'єрами, які можуть виникати під час реалізації кожного з компонентів [11]. Таким чином, ми у своєму дослідженні бар'єри навчальної діяльності поділяємо (відповідно до основних структурних компонентів навчальної діяльності) на: мотиваційні, емоційні, пізнавальні, комунікативні (оскільки із процесом спілкування пов'язані всі сторони буття людини в суспільстві – засвоєння досвіду, виробленого людством за всю його історію; процес соціалізації особистості; процес становлення окремої людини як суспільного індивіда; пізнання не тільки інших, а й самого себе; обмін різноманітною інформацією, а будь-яка діяльність, трудова чи навчальна, здійснюється у спілкуванні й результат її багато в чому залежить від того, як це спілкування організоване, тому доцільно говорити про комунікативні бар'єри), контролю й оцінювання. Ми вважаємо, що доцільно побудувати дослідження навколо саме пізнаваль-

них бар'єрів, які є своєрідним “джерелом” появи інших бар'єрів. Нижченаведені положення можуть бути теоретичним підґрунтям нашої ідеї:

– навчальна діяльність є основним видом діяльності в навчальних закладах, тому першочергово необхідно звернути увагу саме на пізнавальні бар'єри;

– будь-який пізнавальний бар'єр, що виникає у навчальній діяльності, “провокує” низку інших, наприклад, пізнавальний бар'єр є зовнішнім бар'єром, усвідомлення якого спричиняє появу внутрішнього, тобто емоційного; бар'єр у навчальній діяльності має бути подоланий, навіть якщо це не вдається зробити (відсутність інтересу, бажання – мотиваційний бар'єр), то повинні бути здійснені спроби, тобто ситуація потребує обговорення, взаємодії інших учасників, що провокує комунікативні бар'єри. Очевидно, що зусилля учасників повинні бути оцінені та проконтрольовані, як наслідок, – бар'єри контролю й оцінювання.

**Мета статті** полягає у визначенні співвідношення тактик, способів і механізмів, що забезпечують подолання пізнавальних бар'єрів студентів у процесі їхньої навчальної діяльності, а також в узагальненні прийомів їх подолання.

Аналіз досліджень (О. Барвенко, О. Белохвостова, Н. Сопілко та ін.) дає змогу стверджувати, що серед науковців відсутня єдина думка щодо тактик, способів і прийомів подолання бар'єрів. У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися положення про те, що подолання бар'єрів здійснюється трьома принципово різними способами – конструктивним, в основі якого – трансформація смислових структур, перехід на більш високий рівень розвитку, самоактуалізація; деструктивним – психологічний захист, відмова від продуктивного вирішення критичних ситуацій, зняття емоційного напруження, що призводить до регресу особистості, збереження ілюзорної цілісності особистісної структури, та нейтральним [7].

Слід зазначити, що вибір способу подолання бар'єрів у навчальній діяльності багато в чому визначається здатністю того, хто навчається усвідомлювати ті зміни, що відбуваються в його навчальній діяльності в процесі оволодіння системою знань, при цьому розвинута рефлексія дає йому змогу шукати конструктивні способи виходу з критичної ситуації. Особистість, у якій ця здатність відсутня, звертається до нейтрального чи деструктивного способу подолання бар'єрів.

У контексті нашого дослідження обґрунтовуємо захисну, пасивну, депресивну, афективно-агресивну та розвивальну тактики подолання бар'єрів.

Пасивна тактика властива особистостям, які підкоряються зовнішнім обставинам шляхом виконання соціальних вимог, очікувань, норм. Основними механізмами цієї тактики є процеси самопристосування, підпорядкування особистості інтересам і вимогам середовища. Вона характерна для студентів, дії яких ґрунтуються на відсутності в них прагнення до незалежності, нездатності брати на себе відповідальність і долати труднощі, що виникли в навчальній діяльності. Такі студенти не відчувають потреби в

особистісному розвитку, у навчальній діяльності вони використовують звичні способи поведінки й вирішення навчальних завдань. Нерідко основою пасивності є конфлікт, зумовлений суперечністю між самооцінкою студента й оцінкою його діяльності викладачем і одногрупниками. Ця тактика належить до нейтрального способу подолання бар'єрів, тому що деструктивний характер виражений неяскраво, а за певних умов існує потенціал конструктивного подолання бар'єра.

Захисна тактика характеризується наполегливою самореалізацією в позанавчальній діяльності. Особистість при цьому домагається певного самоствердження, але внутрішньо переживає власну неспроможність у подоланні бар'єрів. Уникання важкої ситуації можуть здійснюватися не тільки в практичній, а й у психологічній формі за допомогою внутрішнього відчуження від ситуації чи придушення думок про неї. Захисна тактика властива тим студентам, які можуть виконувати певну навчальну діяльність і досягати позитивних результатів за рахунок включення захисних механізмів при зіткненні з труднощами. Передумови конструктивного способу подолання кризової ситуації розвиваються за рахунок переключення на іншу діяльність. Спосіб подолання є нейтральним за своїм характером, тому що особистісний розвиток цієї групи студентів не можна вважати повністю благополучним.

Депресивна тактика характерна для особистостей, які вже пережили невдачі в навчальній діяльності. Таким студентам властивий стан пригніченості, прогнози на майбутнє в них песимістичні, вони незадоволені собою, власною навчальною діяльністю в цілому. Депресія й апатія призводять до дезорганізації навчальної діяльності, особистість не в змозі виконувати навчальні завдання та повністю втрачає інтерес до діяльності. Цю тактику обирають студенти, які не можуть самостійно долати власні проблеми. Нагромадження негативного результату власних дій викликає у них невпевність, а в остаточному підсумку – відмову від навчальної діяльності. Ця тактика відноситься до деструктивного способу подолання бар'єрів.

Афективно-агресивна тактика властива студентам, які вирізняються амбітністю, агресивністю, схильні протиставляти себе оточенню. Низький рівень особистісної самосвідомості не дає їм змоги вийти за межі безперервного потоку повсякденної навчальної діяльності, звільнитися від власних егоцентричних установок. Це призводить до того, що людина починає сприймати агресію як істинний прояв людської природи. Події сприймаються такими людьми однобоко, гнучкість мислення відсутня, що призводить до деструктивного способу подолання бар'єрів, це, у свою чергу, ускладнює пошук позитивних варіантів вирішення труднощів навчальної діяльності.

Розвивальна тактика характерна для студентів з оптимістичним світоглядом, стійкою позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя і яскраво вираженою мотивацією досягнення. Вона співвідноситься з конструктивним способом подолання бар'єрів. Співвідношення способів, тактик і механізмів, що забезпечують подолання бар'єрів, наведено у таблиці.

**Співвідношення тактик, способів і механізмів подолання бар'єрів**

Тактика	Спосіб	Механізми
Захисна	нейтральний	психологічного захисту: уникнення; придушення; проекція; заміщення; раціоналізація
Пасивна	нейтральний	пристосування; бездіяльність
Депресивна	деструктивний	апатія; відмова від діяльності
Афективно-агресивна	деструктивний	дратівливість; агресивність; упередженість
Розвивальна	конструктивний	самоактуалізація; самообілізація; переосмислення власних дій, подолання особистого опору сформованим стереотипам, які передбачають відмову від традиційних способів діяльності; оволодіння новими зразками поведінки

Охарактеризуємо прийоми, за допомогою яких відбувається подолання бар'єрів, але оскільки дослідження сконцентровано навколо пізнавальних бар'єрів, вважаємо доцільним ширше висвітлити прийоми подолання саме пізнавальних бар'єрів. Спільним для них є створення необхідної дидактичної підтримки для подолання пізнавальних труднощів під час вирішення навчальних проблем (завдань). Спираючись на розробки в галузі проблемного навчання, виокремлюємо низку дидактичних прийомів: переформулювання проблеми, аналогії, паралелі, навідні запитання, “готовий план”, “творчість за зразком”, “наочна основа”, “перемикання”, “оперативне оцінювання”, вказування мети діяльності, розподіл проблеми на запитання, показ способів вирішення тощо. Розкриємо їх зміст.

Приєм переформулювання проблеми спрямований на її спрощення. Від правильності (доступності) формулювання проблеми залежить не тільки вибір способу, а й тривалість вирішення, оскільки невдале формулювання проблеми перешкоджає правильному розумінню її суті студентами. В. Заботін відзначає, що питання, котре виникло, першочергово зазнає переформулювання з метою локалізації галузі вирішення [2].

М. Махмутов, проаналізувавши практику постановки навчальних проблем, дійшов висновку, що існує щонайменше чотири способи формулювання проблеми:

- настільки складне, що не створює умов для самостійного вирішення проблеми студентами;
- вимагає переформулювання викладачем;
- доступне для переформулювання й подальшого самостійного вирішення студентами;
- забезпечує доступність проблеми для самостійного її вирішення тими, хто вчиться, без додаткового переформулювання [5].

У працях, присвячених творчій діяльності, видатний учений Б. Кедров пропонує використовувати для подолання труднощів прийом аналогій. Досліджуючи механізми наукової й технічної творчості, вчений доводить існування пізнавально-психологічних бар'єрів, описує

механізм дії підказки-трампліна як засобу подолання бар'єра в результаті випадкового збігу (перетинання) двох необхідних дій, одна з яких є рухом творчої думки до істини, а інша – сторонньою, зовнішньою стосовно неї.

На необхідність використання аналогій, паралелей, навідних запитань вказують Т. Кудрявцев, І. Лернер, М. Махмутов та ін. “Під час вирішення творчих завдань учитель використовує серію запитань, що дають змогу локалізувати пошук учнів, спрямувати його в більш продуктивне русло. При цьому вчитель одержує додаткові можливості для актуалізації опорних знань і способів дій, для стимулювання резервних можливостей психіки тих, хто вчиться” [8, с. 31].

У праці Ю. Тюнникова, Г. Хасанової, Ф. Харисова пропонуються дидактичні прийоми розвитку творчих здібностей учнів. У наведеному авторами переліку є прийоми, котрі можна використовувати для подолання пізнавальних бар'єрів [8, с. 30–32]:

– прийом “творчість за зразком”. Його суть полягає в тому, що для подолання труднощів, пошуку шляхів і засобів вирішення творчих завдань учні використовують запропонований учителем зразок. Зразок виступає опорою повністю, частково або з варіативними змінами;

– прийом “готовий план”. Для успішного виконання того чи іншого творчого завдання учням видається певна послідовність дій, у результаті яких вони самостійно досягають потрібного результату;

– прийом “наочна основа”. Суть полягає у використанні наочної форми для фіксації самого творчого процесу. Наочність являє собою опору діяльності мислення, допомагає усвідомленню дій, що виконуються, стимулює поступливе ставлення до самого предмета творчості. Фіксація може здійснюватися у малюнках, схемах, графіках, засобами об'ємної наочності, розрахунковими діями тощо;

– прийом “перемикання”. Включення в основний вид діяльності, спрямованої на виконання творчого завдання, елементів або фрагментів інших видів діяльності (наприклад, перемикання усного викладу творчого задуму на письмовий, потім графічний);

– прийом “оперативне оцінювання”. Суть полягає в поетапній реєстрації й обговоренні успіхів і невдач учнів у процесі виконання творчих робіт. Прийом передбачає широке залучення до оцінювання безпосередньо тих, хто вчиться.

Розглядаючи ситуацію як систему процесів, котрі стимулюють різносторонню діяльність людини, В. Ільїн відзначав, що ситуації створюються з метою об'єднання засобів навчання й виховання у більш цілісні комплекси впливів на особистість для забезпечення її різностороннього розвитку. Оскільки рушійною силою розвитку виступають суперечності, ситуації повинні мати суперечливий характер. Вони мають створюватися таким чином, щоб студент, вирішуючи їх, міг виявити не лише пізнавальні здібності, а і включити рефлексивні процеси регуляції власної діяльності, самосвідомості й самоаналізу [3].

Методичними прийомами створення проблемних ситуацій за Г. Селевко є:

- створення суперечностей і пошук способу їх вирішення;
- зіткнення суперечностей практичної діяльності;
- виклад різних точок зору на одне й те саме питання;
- вивчення явищ із різних позицій (юриста, фінансиста, педагога, пересічного громадянина тощо);
- спонукання тих, хто навчається, робити порівняння, висновки із ситуації, зіставляти факти;
- спонукання тих, хто навчається, до постановки конкретних запитань (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку міркування);
- визначення проблемних теоретичних і практичних завдань (наприклад, дослідницьких);
- постановка проблемних завдань із недостатніми або надлишковими вихідними даними, з невизначеністю в постановці питання, із суперечливими даними, зі свідомо допущеними помилками, з обмеженим часом на вирішення, на подолання “психологічної інерції” тощо [6].

Слід підкреслити, що філософське розуміння ситуації не обмежується лише сукупністю умов, обставин, котрі детермінують той або інший характер діяльності. У ситуації відображається вся система діяльності людини, її поведінки, спілкування. Аналізуючи зовнішні впливи на людину, Б. Ломов відзначав, що ситуація або система подій виступає, як правило, причиною того чи іншого поведінкового акту й повинна розглядатися співвідносно з властивостями й особливостями того, хто в цій ситуації діє, і в контексті цієї діяльності [4]. На думку Т. Гребенюк, залежно від того, як і яка ситуація створена в процесі навчання, яким чином вона вирішується, залежить формування індивідуальності студента [1]. Відповідно до концепції В. Шадрикова [9], основною суперечністю, що забезпечує розвиток індивіда, є суперечність між здібностями й вимогами діяльності, поведінки. Діалектика виникнення й розвитку цієї суперечності полягає в тому, що діяльність спочатку здійснюється з опорою на наявні здатності, але вимоги діяльності до здатностей можуть перевищувати їх рівень розвитку й тоді, під впливом вимог діяльності, за наявності належної мотивації, здатності починають розвиватися. Таким чином основним способом керування розвитком у навчальному процесі виступає дозування труднощів. Він повинен породжувати процес подолання суперечностей між можливостями й вимогами діяльності, але не призводити до фрустрації.

У процесі навчання можливе створення трьох типів спеціальних ситуацій: навчальні (реальні), уявні реальні (професіональні), уявні нереальні. Навчальні ситуації передбачають вплив викладача на навчальну діяльність студента й формування сфер індивідуальності. Такі ситуації створюються завдяки запитанням і завданням викладача, його коментарям, що звернені до навчальної діяльності студента, посилюють її розвивальний ефект.



Уявні реальні ситуації дають змогу програвати дії в таких обставинах, у яких скоро опиниться той, хто навчається. Під час вирішення таких ситуацій відбувається усвідомлення студентом власних потреб, бажань, можливостей, умов для їх реалізації, уявне перенесення в майбутню професійну діяльність.

Уявні нереальні ситуації характеризуються тим, що, виконуючи завдання, студент повинен виявити творчі здібності, здатності до уявлення, видумки, ініціативи, прийняття рішень, почуття гумору, тобто всі професійно значущі якості індивідуальності.

Способами вирішення проблемних ситуацій є проблемні й інформаційні запитання, заздалегідь підготовлені викладачем або ті, що з'являються під час їх аналізу й вирішення. Проблемні запитання вказують на суть навчальної проблеми й спрямовані на майбутнє, на пошук ще невідомого. Інформаційні запитання орієнтовані на минуле, на вже відомі знання [10].

**Висновки.** Таким чином, у процесі вирішення ситуацій студенти залучаються до пошуку відповідей на поставлені запитання, у них розвивається рефлексія, самооцінка, самосвідомість, розуміння своїх можливостей, становлення як майбутнього фахівця, усвідомлення необхідності розвитку значущих умінь, властивостей і якостей. Однак для того, щоб ситуації стимулювали в студента установку на саморозвиток, вони повинні відповідати потребам, відповідним саморозвитку: потребам в оволодінні відсутніми професійними знаннями й усвідомленні потреби в розвитку в собі важливих професійних властивостей і якостей індивідуальності й особистості. Тому складність створення ситуацій полягає в тому, щоб зробити саме ці потреби усвідомленими й особистісно значущими для кожного студента, забезпечити зв'язок цих потреб із професійною діяльністю й створити тим самим установку на активне перетворення свого психічного світу, на активну роботу над собою [1]. Отже, подолання пізнавальних бар'єрів може бути цілком керованим процесом.

#### **Список використаної літератури**

1. Гребенюк Т.Б. Дидактика и педагогическая психология : учеб. пособ. / Т.Б. Гребенюк ; Калинингр. ун-т. – Калининград, 1996. – 38 с.
2. Заботин В.В. О структурах мышления при самостоятельной постановке проблемы / В.В. Заботин // Вопросы математического и структурного исследования психической деятельности / под ред. Л.Б. Интельсона. – Владимир : Изд-во Владимирского пед. ин-та, 1969. – С. 59–83.
3. Ильин В.С. Формирование личности школьника / В.С. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Сопілко Н.В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Наталія Вікторівна Сопілко. – Хмельницький, 2008. – 268 с.

8. Тюнников Ю.С. Национальное самосознание: Сущность и принципы формирования : метод. пособ. / Ю.С. Тюнников, Г.Ф. Хасанова, Ф.Ф. Харисова. – Казань, 1994. – 90 с.

9. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 320 с.

10. Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов. – М. : МГТА, 2001. – 301 с.

11. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – М. : Воронеж, 1995. – 416 с.

**Глазкова И.Я. Преодоление барьеров учебной деятельности: тактики, способности, приемы**

*Статья посвящена проблеме преодоления познавательных барьеров студентами в учебной деятельности. Проанализировано три способа преодоления барьеров: конструктивный, деструктивный и нейтральный, в соответствии с ними выделено тактики: развивающую, защитную, депрессивную, аффективно-агрессивную и пассивную. Функционирование тактик обеспечивается определенными механизмами: внутренней и внешней мотивацией, психологической защитой, самоактуализацией, переживаниями, устойчивостью личности и др.*

*Ключевые слова: тактика, барьер, механизм.*

**Glazkova I. Overcoming barriers in learning: tactics, methods, techniques**

*This article is devoted to the problem of overcoming cognitive barriers students in learning activities. The author analyzes three ways in overcoming barriers: constructive, destructive and neutral, according to them, we identify tactics: developmental, defensive, depressed, emotionally-aggressive and passive. These tactics are provided by certain mechanisms: internal and external motivation, psychological defense, self-actualization, personality stability etc.*

*Key words: tactics, barrier, mechanism.*

## СУТНІСНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ВНЗ

*У статті розглянуто сутнісний зміст поняття компетентності у студентів ВНЗ, наукові праці, присвячені цій проблемі.*

*Ключові слова: компетентність, ключові компетентності, компетенція, компетентнісний підхід, природа компетентності.*

Зміна освітньої парадигми сьогодення визначає потребу введення поняття компетентності. Така необхідність зумовлена загальноєвропейською і світовою тенденцією інтеграції, глобалізацією світової економіки, стандартизацією європейської освіти на засадах Болонської угоди. Відповідно до змін у світовій ринковій економіці та господарстві сьогодні зростають вимоги до фахівця, які забезпечують конкурентоспроможність на ринку праці, успішність у професійній самореалізації й кар'єрі. У таких умовах якісна професійна освіта має забезпечувати формування сукупності інтегрованих знань та вмінь, досвіду, якостей особистості – професійну компетентність фахівця.

Таким чином, завданням вищої школи є підготовка компетентного фахівця, здатного ефективно діяти за межами навчальних ситуацій, розв'язувати типові й проблемні завдання у власній професійній діяльності.

Знання нині виступають лише потенціалом, яким має володіти фахівець, головною є результативність діяльності спеціаліста в конкретних умовах, тому одним із напрямів модернізації освіти є запровадження та реалізація компетентнісного підходу в навчанні. Компетентнісний підхід орієнтується на кінцевий результат освітнього процесу та спрямовується на формування у випускника готовності ефективно організувати внутрішні (знання, уміння, цінності) та зовнішні (інформаційні, людські, матеріальні) ресурси для досягнення поставленої мети.

Визначальною категорією компетентнісного підходу в освіті є поняття компетентності, яке досить плідно розробляється і різнобічно розглядається, проте до цих пір не має однозначного змісту і визначення.

Природа компетентності хоч і є продуктом учіння, але вона не прямо впливає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, не стільки “технологічного”, скільки особистісного його зростання, цілісної самоорганізації і синтезу діяльнісного та особистісного досвіду.

Поняття “компетентність”, “формування компетентності” ввійшли до вітчизняної педагогіки, як зауважують О.І. Пометун та І.О. Зимня, із західної педагогічної термінології.

Питаннями педагогічної компетентності займалися такі дослідники, як В.І. Байденко, М.С. Головань, Е.Ф. Зеєр, І.О. Зимня, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, Дж. Равен, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторської, В.В. Ягупов та інші, але єдиного підходу так і не вироблено. Кожен автор пропонує свої підстави і точку опори в описі цього феномену.

*Мета статті* полягає в розкритті сутності і змісту компетентності, дефініції “ключова компетентність” на основі системного підходу.

На сьогодні існує достатня кількість визначень, що розкривають сутність поняття “компетентність”.

У Великому тлумачному словнику української мови “компетентний” визначено так: “1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний” [1, с. 560].

Найбільшого поширення набуло визначення компетентності як: “сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію”, запропоноване С.У. Гончаренком [12, с. 149].

Формування компетентності під час навчання на перше місце ставить не інформованість студента, а вміння вирішувати проблеми в різних сферах.

Професор Е.Ф. Зеєр визначає компетентність так: “...сукупність знань, умінь, досвіду, відображена в теоретико-прикладній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності” [6, с. 50].

Компетентність, на думку науковця, проявляється як синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду. При цьому розглядаються такі види компетентностей:

- компетентність у галузі самостійної пізнавальної діяльності, що базується на засвоєнні способів набуття знань із різних джерел інформації;
- компетентність у галузі громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, дослідника, споживача);
- компетентність у галузі соціально-трудової діяльності (уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах та етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації);
- компетентність у побутовій сфері (враховуючи аспекти власного здоров’я, сімейного побуту тощо);
- компетентність у галузі культурно-дозвілдової діяльності (вибір шляхів і способів використання вільного часу, що культурно і духовно збагачують особистість) [6, с. 51].

Згідно з трактуванням професора В.В. Ягупова, компетентність – це “підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності” [16, с. 6].

Компетентність як результат навчання порівняно з іншими результатами має такі особливості:

- є інтегрованим результатом;
- дає змогу вирішувати цілу групу завдань (на відміну від елемента функціональної грамотності);
- існує у формі діяльності, а не інформації про неї (на відміну від знань);

– переноситься (пов’язана з цілим класом предметів впливу), вдосконалюється не шляхом автоматизації і перетворення в навички, а шляхом інтеграції з іншими компетентностями;

– через усвідомлення спільної основи діяльності розвивається компетенція, а сам спосіб дій входить у базу внутрішніх ресурсів (на відміну від умінь);

– проявляється свідомо (на відміну від навички).

Член Російської академії освіти, психолог І.О. Зимня виділяє три основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті:

1) 1960–1970 рр. – характеризується введенням у науковий обіг категорії “компетенція” і створенням передумов розмежування понять “компетенція” і “компетентність”;

2) 1970–1990 рр. – вирізняється використанням категорій “компетенція” і “компетентність” у теорії і практиці вивчення мови, спілкування, а також щодо аналізу професіоналізму фахівців в управлінні, керівництві та менеджменті;

3) початок 1990-х р. – проводяться дослідження компетентності як наукової категорії щодо освіти [7, с. 34–42].

Поняття “компетентність” науковець трактує як набуту характеристику особистості, тобто як здатність особистості приймати самостійні рішення та діяти, спираючись при цьому на набуті знання і досвід. Інакше кажучи, компетентність розглядається як активний прояв компетенції, тобто як поняття, що є ближчим до “знаю як”, ніж “знаю що” [7, с. 38].

Широке визначення поняття “компетентність” подає І.А. Зязюн, який розкриває його в соціально-педагогічному контексті та вважає, що “компетентність як екзистенціональна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти” [9, с. 11]. “Компетентність як властивість індивіда існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо” [7, с. 17].

Спроби визначити зміст поняття “компетентність” здійснювали багато авторів. Науковці переконані, що компетентність – це насамперед готовність людини до певного виду діяльності та наявність у неї певного досвіду. Компетентність вони трактують як:

– “... не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації” (Н.Г. Ничкало) [4, с. 96];

– “...інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності” (Г.К. Селевко) [13, с. 139];

– “...володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до цієї компетенції й предмета діяльності” (А.В. Хуторської) [15, с. 60].

У результаті аналізу терміна “компетентність” виділено чотири основні підходи до його трактування.

Перший підхід полягає в тому, що компетентність характеризується через категорію “здатність”, а саме:

– “...компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення” (Ю.Г. Татур) [14, с. 12];

– це таке явище, яке “складається з великої кількості компонентів, багато яких незалежні відносно один від одного, деякі компоненти належать скоріше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної. Ці компоненти можуть замінювати один одного як складові ефективної поведінки” [5, с. 253]. При цьому “види компетентності” – це “мотивовані здібності” (Дж. Равен) [5, с. 258].

Другий підхід до визначення терміна “компетентність” розглядається як сукупність якостей особистості: компетентність – це інтелектуально й особистісно зумовлений досвід професійної діяльності людини, знання, на базі яких вона здатна використовувати компетенції (І.О. Зимня) [8, с. 18].

На думку М.С. Голованя, компетентним можна стати, опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності, що можна вважати третім підходом до визначення цього терміна [3, с. 30].

Четвертий підхід характеризується тим, що компетентність розглядають як таку, що проявляється в діях. Прихильники цієї точки зору розглядають компетентність як міру освітнього успіху особистості, що проявляється в її власних діях у певних професійних ситуаціях. Компетентність – це здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі з високим ступенем саморегуляції, самооцінки, з швидкою реакцією на динаміку обставин і середовища (В.І. Байденко) [2, с. 2–4].

Ми згодні з думкою, що компетентність – це: здатність реалізувати свої знання, вміння, досвід для успішної діяльності в професійній сфері, вирішувати ситуаційні завдання, виконувати певні види робіт; сукупність досвіду і якостей студента; володіння компетенціями; прояв компетентності в діях у певних важливих ситуаціях.

Компетентність є похідною від компетенції і таким чином характеризує індивідуальну специфіку кожного окремого суб’єкта як носія компетенції. Визначається вона як: вимірюване вміння, здатність, знання або поведінкова характеристика, що необхідні для успішного виконання певної роботи. Компетентна людина володіє певними компетенціями, тобто обізнана з певних питань.

У наведених вище визначеннях поняття “компетентність” спостерігаються деякі відмінності, але вони не принципові. З урахуванням трактування поняття “компетентність” науковці пропонують такі дефініції ключової компетентності. На їх думку, ключові компетентності – це:

- найвагоміші й найбільш інтегровані компетентності (О.В. Овчарук [10, с. 8]);
- компетентності, що стосуються загального (метапредметного) змісту освіти (А.В. Хуторський [15, с. 63];
- об’єктивна категорія, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини (О.І. Пометун [11, с. 67]).

У науковій літературі існують різні визначення поняття “ключова компетентність”, які не суперечать одне одному і дають можливість всебічно охарактеризувати цей багатоаспектний феномен. Основні ознаки ключових компетентностей О.І. Пометун визначає так:

- поліфункціональність: дають можливість вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя;
- надпредметність і міждисциплінарність: застосовують не тільки у вищій школі, а й в інших галузях життєдіяльності;
- багатовимірність: охоплюють знання, інтелектуальні розумові процеси, навчальні та практичні вміння, творчі здібності, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінку тощо [11, с. 67].

При пошуку основних або пріоритетних компетентностей звертаються до поняття ключових компетентностей, що характеризує універсальні компетентності широкого спектра, створюючи при цьому основу для формування компетенцій більш специфічного вживання.

Необхідність модернізації вищої освіти дає змогу виділити такі ключові (базові) компетентності випускника ВНЗ:

- прийняття активної життєвої і професійної позиції;
- орієнтація на професійне самовизначення і самореалізацію, здатність до самоорганізації;
- освоєння основних професійних навичок та практичних умінь у професійній сфері;
- формування й володіння професійними цінностями і якостями, що відповідають загальнолюдським нормам;
- досягнення сучасного загальнокультурного рівня і сформованість професійної культури.

Компетентність визначає якість і рівень професійної готовності до діяльності, яка виражається в характері праці, здатності в умовах різних труднощів знаходити ефективне рішення проблем, що виникають. Підвищення компетентності пов’язане із самоаналізом і самооцінкою особистості, які є внутрішнім стимулом професійного самовизначення.

Отже, аналіз змісту визначень поняття “компетентність” показує, що практично кожне з них включає як основні характеристики, знання, так і досвід у певному виді діяльності. Компетентність формується, ро-

звивається і проявляється в процесі конкретної діяльності, а не абстрактної.

Як бачимо, склалася досить неоднозначна ситуація щодо питання змісту поняття “компетентність”, що свідчить про недостатню розробленість цього поняття в сучасній освітній системі.

На нашу думку, компетентність набуває важливого значення для людини, яка бажає гідно існувати, характеризує особистість, яка здатна приймати рішення при розв’язанні ситуаційних проблем, спираючись при цьому на набуті знання, вміння та досвід, і є якістю, необхідною для успішної фахової діяльності особистості.

Жодний ВНЗ не може навчити своїх випускників усьому і на всі випадки життя, але він може і зобов’язаний бути компетентним, озброїти їх досвідом і методами наукового пізнання, щоб можна було швидко і якісно засвоювати нову інформацію, поповнювати знання і розширювати теоретичний світогляд.

**Висновки.** Таким чином компетентність випускників сьогодні розглядається як результат і продукт діяльності вищої школи, як конкурентоспроможний товар на ринку праці, а також як важлива складова формування репутації певного вищого навчального закладу. Зміна парадигми вищої освіти на основі компетентнісного підходу ставить за мету перенесення акцентів з організації навчального процесу на його кінцевий якісний результат. Компетентність випускника – це його здатність успішно виконувати свої функціональні обов’язки за місцем навчання.

Компетентність визначає здатність випускника ефективно, якісно й безпомилково виконувати свої функції та обов’язки як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно освоювати нове і швидко адаптуватися до умов, що змінюються.

Отже, ми вважаємо, що компетентність визначається як:

- поєднання, набір знань, умінь, навичок;
- здатність діяти на основі здобутих знань;
- можливість ефективно виконувати певну функцію;
- необхідність адекватно володіти ситуацією.

#### **Список використаної літератури**

1. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2009. – 1736 с.
2. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) : материалы ко второму заседанию методологического семинара / В.И. Байденко. – М. : Изд. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 19 с.
3. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / Микола Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
4. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.



6. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образов.: компетентностный подход : учеб. пособ. / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Симанюк. – М. : Московский социолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
8. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 18.
9. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – К. ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с.
10. Овчарук О.В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 6–15.
11. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 66–72.
12. Професійна освіта : словник : [навч. посіб.] / уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
13. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
14. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара / Ю.Г. Татур. – М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
16. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В.В. Ягупов, В.І. Свистун. – К. : Наукові записки, 2007. – Т. 71: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 3–8.

**Голдиш Н.М. Сущностное содержание понятия компетентности выпускников вузов**

*В статье рассмотрено смысловое содержание понятия компетентности студентов ВУЗов, научные работы, посвященные этой проблеме.*

*Ключевые слова: компетентность, ключевые компетентности, компетенция, компетентностный подход, природа компетентности.*

**Goldish N. The essential content of the concept of competence of graduates**

*In article the semantic essence competence at students of higher schools, the scientific works devoted to this problem are investigated.*

*Key words: competence, key components of competence, competency, competence approach, extraction of competence.*

**МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ**

*У статті розглянуто основні питання методології педагогічної історіографії як нової спеціальної історико-педагогічної дисципліни, що перебуває на стадії формування. Висвітлено підходи науковців до визначення поняття “методологія”, встановлено методологічний інструментарій педагогічної історіографії. Значну увагу приділено з’ясуванню й аналізу принципів, методів і засобів історіографічного дослідження з історії педагогіки.*

*Ключові слова: методологія, методологічний інструментарій, методологічний принцип, метод, засіб, історіографічні дослідження.*

Після проголошення незалежності України відбулися значні зміни не тільки в суспільно-політичному та соціально-економічному житті країни, перетворювань зазнала й історико-педагогічна наука: став можливим новий погляд на історико-педагогічні проблеми; ґрунтовно й об’єктивно почала вивчатися педагогічна спадщина видатних українських діячів; введено до наукового обігу нові факти та історичні документи; набули розвитку нові історико-педагогічні дисципліни, серед яких і педагогічна історіографія.

З появою можливості проведення неупереджених досліджень історико-педагогічна наука не лише зробила значний крок уперед, а й відокремила історико-педагогічну думку України від історії педагогіки СРСР, подала її як самостійну цілісну картину педагогічної дійсності, що розвивається та має свої зв’язки з іншими галузями педагогічної й історичної науки, культурою та духовним життям українського суспільства, а також пов’язана з педагогічним середовищем не тільки СРСР, а й усього світу. Україна завжди мала величезний науковий потенціал, і тепер, коли Україна є самостійною державою, вона, як ніколи раніше, прагне розвивати вітчизняну науку. Але, як стверджує Е. Дніпров, “без серйозних історіографічних досліджень неможливо усвідомити процес розвитку історико-педагогічного знання, виявити у ньому лакуни і визначити перспективи подальшої роботи в історії педагогіки” [5, с. XII]. Більше того, на думку радянського науковця М. Нечкіної, “історіографія дає можливість автору зрозуміти власну постановку питання, уникнути марних повторень та безплідного дублювання вже зробленого, економити його працю. Особливо важливо з’ясувати стан питання, яке досліджується. Адже автор повинен зробити щось нове, просунути науку вперед, замість повторення пройденого” [10, с. 22]. Суттєве значення для розвитку історіографічної науки мають питання методології досліджень у галузі молоді дисципліни.

Аналіз досліджень показує, що в останні десятиріччя з’явилася значна кількість праць історіографічного характеру. З одного боку, це свідчить про зрілість будь-якої науки: педагогічної, на думку С. Гончаренко, Н. Гупана, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Ничкала, О. Сухомлинської та ін.; історичної, з погляду В. Дмитрієнка, С. Мікулинського, С. Пештича, О. Сахарова, Л. Черепніна та ін. З іншого боку, будь-яка наука вимагає ретельного

дослідження своєї власної історії. “Історія будь-якої науки складається з двох частин: 1) історії нагромадження фактичних знань у певній галузі; 2) історії розвитку поглядів, тобто історії того, як осмислювались й узагальнювались нагромаджені фактичні знання”. “Одне без іншого практично не існує”, – помітив С. Токарев [18, с. 4–5].

Багато вітчизняних науковців досліджують різні методологічні та теоретико-методологічні проблеми педагогіки, такі як: методологічні підходи до підготовки вчителя (В. Кравцов, В. Панченко, О. Пинзеник та ін.), застосування новітніх методологічних підходів до викладання окремих предметів (Я. Камбалова, О. Кириченко), методологічні основи застосування електронних засобів інформації й освіти (В. Волинський, Н. Клонар, О. Красовський, О. Черноус, Т. Якушина та ін.), методологічне підґрунтя якісної підготовки фахівців у вищій школі (П. Коваль, В. Колісніченко, Л. Орехова та ін.) тощо.

Методологічні питання історико-наукового дослідження також були і залишаються в полі зору вітчизняних істориків (Д. Дорошенко, Л. Зашкільняк, Я. Калакура, І. Колесник, С. Мікулинський та ін.).

Стосовно історико-педагогічних та історіографічних праць з історії педагогіки, то недостатньо розробленими залишаються методологічні та теоретичні проблеми, про що наголошують Е. Дніпров та О. Сухомлинська. Важливим питанням, яке очікує вирішення, є розкриття історико-педагогічною наукою і диференціація понять “методологічні принципи”, “методи історіографічного дослідження” та співвідношення між ними.

**Метою статті** є визначення методології педагогічної історіографії, з’ясування методологічних принципів дослідження, методів пізнання, засобів історіографічного дослідження з історії педагогіки.

Питання методології історіографічних досліджень з історії педагогіки набувають великого значення для підвищення їхнього наукового рівня. Відомо, що “рівень науки – це, перш за все, рівень розвитку її методології, теоретичного узагальнення матеріалу” [14, с. 107]. Педагогічна історіографія вже виділилася як нова спеціальна історико-педагогічна дисципліна. Вона не є лише “помічницею”, яка надає вченим інформацію про літературу, що існує з того чи іншого питання. У середині минулого століття радянські науковці скаржилися, що “відрадний факт появи історіографічних оглядів затьмарюється тим, що ці огляди мають нерідко формальний характер, зводяться до простого перелічення раніше виданих книг та статей, без їхнього глибокого аналізу” [11, с. 31]. Із цього приводу О. Сухомлинська наголошує, що історіографічні праці мають “виступати саме як методологія, побудова власної концепції на аналізі зробленого або ж оцінювання, порівняння різного роду концепцій щодо обраного предмета й вибору найпридатнішого”, а не мати лише описовий характер добору цитат і висловів [17, с. 8–9]. У сучасному науковому дослідженні узагальнення й аналіз здобутків, нагромаджених попередниками з проблеми, що вивчається, мають особливе значення, але ще важливішим є усвідомлення внутрішніх закономірностей розвитку науки. Недостатньо знати, як розумілась та

чи інша педагогічна проблема, як вирішувалось конкретне питання виховання або освіти в конкретний період, науковцю потрібно з'ясувати, чому існував конкретний підхід до вирішення конкретного питання, чому змінювались погляди на визначену проблему в різні періоди, що вони мали позитивного чи негативного для розвитку педагогічної думки та педагогічної науки в цілому. Визначення закономірностей розвитку педагогічної науки і становить сутність педагогічної історіографії. Глибоке наукове дослідження базується на загальних методологічних принципах. “Історіографія без методології безплідна, методологія без історіографії безпредметна” [4, с. 136], адже ігнорує реальні проблеми і досвід історико-педагогічної науки, як пояснює Е. Дніпров, тому що методологія історії й історіографія є взаємозалежними науками.

Складність і різноманітність об'єктивної реальності привели до появи численних методів її вивчення, що, у свою чергу, виступило основою для виникнення спеціального вчення про методи наукового пізнання. Цим вченням і є методологія.

Приступаючи до вивчення будь-якого наукового питання, перш за все, потрібно визначити сутність наукових термінів, що становлять основу цього питання, тому що самі поняття виражають змістовну суть будь-якої теорії. Так, термін “методологія” є грецьким за походженням і складається з двох слів: *methodos*, що означає “шлях дослідження”, і *logos* – “вчення”. Тобто дослівно “методологія” перекладається як “вчення про шлях дослідження”.

“Великий тлумачний словник сучасної української мови” дає дві інтерпретації поняття “методологія”: 1) методологія – вчення про науковий метод пізнання й перетворення світу; його філософська, теоретична основа; 2) методологія – сукупність методів дослідження, що застосовуються в будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкта пізнання [2, с. 371]. Слід пояснити, що в контексті нашого дослідження друге значення цього терміна є більш придатним. З точки зору філософії, методологія “синтезує теоретичні основи найбільш доцільних й ефективних загальнонаукових методів дослідження та полегшує науковцям їхній вибір” [16, с. 129]. Тобто головний акцент філософи роблять на поєднанні теоретичних засад дослідження, тому що вважають теоретичну свідомість основою та визначальною рисою будь-якої науки. Соціологія бачить методологію як “сукупність організаційних форм, технічних прийомів і способів дослідження” [1, с. 278], що свідчить про рівнозначність як наукових методів, так і організації дослідження. Науковці-історики пропонують таке визначення методології: “методологія – це система суттєвих аспектів світогляду і теорії, які становлять дослідницькі принципи науки” [12, с. 10], тим самим підкреслюючи особливу важливість світогляду, адже під час вивчення будь-якої концепції історичного процесу саме світогляд дослідника зумовлює цілі та завдання його дослідження, його методологію, яка має значний вплив на формування його власної концепції. Отже, робимо висновок: сучасна методологія історіографічних досліджень з історії педагогіки базується на

синтезі загальної теорії наукового пізнання та надбаннях практики, тобто дослідницького досвіду.

Після розпаду Радянського Союзу та краху комуністичної системи з'явилися думки, що методологія притаманна марксизму, тому вона стає пережитком, який не підходить для сучасної науки. Але зауважимо, що значну частину методологічних “правил” наукового дослідження було розроблено ще до появи марксизму. Методологія закладає основу концепції наукового дослідження, тому марксизм і взяв її до свого арсеналу, надавши методології ідеологічного забарвлення. Методологія – це “не тільки вихідний пункт будь-якої роботи в галузі історіографії, а й керівна нить усього історіографічного дослідження у широкому сенсі слова” [3, с. 7].

Методологічний інструментарій історіографа найбільш вдало було визначено й описано українським істориком Я. Калакурою в підручнику для студентів-істориків “Українська історіографія” [6, с. 26–31]. Складові методології історіографічного дослідження з історії педагогіки, що поєднані в методологічному інструментарії, являють собою органічну цілісну систему принципів, методів і засобів історіографічного пізнання. Усі компоненти цієї системи є взаємозумовленими.

Основу методології будь-якого наукового дослідження становлять методологічні принципи. Принципи – це вихідні положення якої-небудь наукової системи; “емпірично вироблені, науково осмислені та установлені практикою найважливіші правила пізнання, дотримання яких закладає гарантії глибокого вивчення і об'єктивного висвітлення того чи іншого процесу, явища, події” [6, с. 26]. Застосування методологічних принципів (правил) запобігає появі помилок в роботі дослідника. Підкреслимо, що вони вироблені в результаті багаторічного досвіду дослідницької праці, і нехтування хоча б одним із зазначених нижче методологічних принципів призведе до негативних наслідків (неповноти, недостовірності тощо) історіографічного дослідження.

Основними та невід'ємними принципами історіографічного вивчення історії педагогіки є такі: історизм, системність, об'єктивність, усебічність, спадкоємність. Автори монографії “Наукові підходи до педагогічних досліджень” підкреслюють важливість синергетичного, культурологічного, аксіологічного, ресурсного, антропологічного, персоналізованого та інших підходів [10]. Науковець К. Петряєв пропонує додати хронологічний, проблемний, біографічний і хронологічно-тематичний принципи [12, с. 160–164].

Головним і універсальним правилом історичного пізнання з будь-якої галузі науки вважається принцип історизму. На думку французького вченого Ш. Сеньбоса, він “єдиний дає змогу оволодіти фактами минулого” [15, с. 6]. Але в історіографічних працях він виявляється дещо специфічно. Якщо потрібно прослідити еволюцію розвитку педагогічної думки або педагогічної науки, необхідно дотримуватись конкретно-історичного підходу, тобто враховувати й аналізувати історичні, соціально-політичні, культурні, філософські, релігійні умови, у яких жив і працював той або ін-

ший педагог, у яких формувався його світогляд, його педагогічні погляди, видавалися його праці.

Таким чином, конкретно-історичний принцип означає, перш за все, конкретність дослідження історіографічного процесу: історіографічні завдання можуть бути вирішеними тільки в тому разі, якщо розвиток педагогічної науки буде вивчатися у зв'язку з розвитком суспільства. Відомо, що розвиток суспільства, зміна політичних пріоритетів приводить до змін цілей, завдань і змісту освіти та виховання, оскільки освіта завжди виконувала соціальне замовлення. Унаслідок перетворень в освіті та вихованні змінюється й педагогічна тематика, а згодом і педагогічна парадигма.

Не викликає також сумнівів, що філософський світогляд, політичні та релігійні уподобання будь-якого педагога, котрі є характерними для визначеного часу, накладають свій відбиток на його педагогічні уявлення. Важливо з'ясувати, наскільки педагогічні погляди провідних педагогів, громадських діячів, письменників, політиків, видатних мислителів, які розглядали педагогічні проблеми у своїх працях, зазнавали впливу їхніх власних філософських, політичних, релігійних та інших уподобань.

Таким чином, урахування конкретно-історичного принципу є дуже важливим для встановлення зв'язків соціально-політичних і духовно-культурних умов життя країни та її народу з педагогічними теоріями, що панували в той або інший період, зі зміною педагогічної проблематики, з розвитком педагогічної думки та педагогічної науки в цілому.

Педагогічна наука має системний характер так само, як і історія педагогіки, тому й вивчення її розвитку вимагає дотримання правила системності. Вище зазначалося, що на розвиток педагогічної науки впливає багато факторів, серед яких еволюція педагогічної думки й суміжних знань: історичних, філософських, психологічних тощо. Вивчити всі ці процеси можна лише користуючись системним принципом. Послідовне додержання системності гарантує досліднику всебічне пізнання історії педагогіки та розвитку педагогічної науки. Системність в історіографічних дослідженнях з історії педагогіки також орієнтує науковців на цілісність української педагогічної думки, що є актуальним в умовах розбудови молоді незалежної держави.

Беззаперечною й обов'язковою вимогою до будь-якої наукової праці є об'єктивність. Досягнення абсолютної об'єктивності неможливе, тому що в дослідженні завжди наявні два компоненти: суб'єкт (дослідник) і об'єкт. Тому, як би не намагався науковець, повністю позбавитись впливу суб'єктивності неможливо. Але принцип об'єктивності історіографічного дослідження в історико-педагогічній галузі передбачає максимальну вваженість в оцінках кожного історіографічного явища, вивчення та порівняння різних точок зору на нього. Як зазначає Я. Калакура "це значною мірою залежить від того, наскільки об'єктивно здійснено відбір історіографічних джерел, їх аналіз та інтерпретацію" [6, с. 28].

Принцип усебічності історіографічного дослідження вимагає ретельного вивчення й аналізу будь-якого явища в історико-педагогічній науці

або в історіографічному процесі з усіх сторін. Так, для пізнання розвитку української педагогічної думки науковець повинен виявити і дослідити всі джерела, де містяться відомості про її генезу, простежити всі напрями, течії, наукові школи, визначити персональний внесок кожного педагога в розвиток науки. Крім того, слід розглядати не тільки внутрішній розвиток, а й враховувати вплив зовнішнього педагогічного середовища, адже ні педагогічна наука України, ні її науковці не є ізольованими. Жодні зарубіжні наукові ідеї не будуть прийняті та не “приживуться” в жодній країні, якщо вона до них не готова. Якщо такі ідеї приймаються, то, по-перше, це свідчить про наявність підстав для їх розвитку, а по-друге, вони обов’язково будуть адаптовані до внутрішніх умов. У цьому полягає взаємозв’язок принципів усебічності, системності та об’єктивності.

Ще одним неодмінним правилом історіографічного пізнання є спадкоємність, або наступність дослідження. Принцип спадкоємності страхує науковця від суб’єктивного погляду й односторонності. Він сприяє відображенню історіографічною працею розвитку самої педагогічної науки, тим самим зближуючи їх. Спадкоємність дає змогу відстежити ланцюжок розвитку педагогічної думки, де нові ідеї підтверджують, органічно продовжують або замінюють старі, які вичерпали себе або не пройшли випробувань часом. Кожен наступний етап розвитку педагогічних знань базується на знаннях попередників [10, с. 11], тому що наука є колективною за своєю сутністю. Нова генерація дослідників критично переосмислює досягнення попередніх поколінь, продовжує педагогічну тематику, поглиблює пізнання визначених історико-педагогічних проблем. Наступність є не тільки правилом для історіографічних досліджень, а й закономірністю розвитку самої педагогічної науки.

Наступною складовою методологічного інструментарію історіографа є численні дослідницькі методи. Метод – це “визначена послідовність дій, прийомів, операцій, виконання яких необхідно для досягнення поставленої мети” [13, с. 21]. Я. Калакура виділяє такі методи історіографічного пізнання: аналіз, синтез, системно-структурний і проблемний підхід, логічний, історико-хронологічний, історико-ситуаційний, порівняльний, ретроспективний, біографічний, типологізації, класифікації, періодизації тощо [6, с. 29]. “Метод – творіння дослідника” [7, с. 40], але будь-який метод має і об’єктивну сторону. Тому дослідники вибирають ті чи інші методи, керуючись метою та завданнями своєї роботи. Головними із зазначених методів історіографії науковці [6; 8; 14] вважають засоби конкретного історіографічного аналізу й методи історіографічного синтезу [8, с. 31–35]. Аналіз і синтез є взаємопов’язаними методами наукового дослідження, “універсальними для історіографії” [6, с. 30], тому що сприяють вирішенню мети педагогічної історіографії: з’ясувати зародження педагогічної науки, розвиток і здобутки педагогічної думки.

Аналіз – це поділ об’єкта пізнання на складові з метою поглибленого вивчення кожного з них. Цей метод охоплює декілька чинників: аналіз соціокультурних передумов створення кожної конкретної педагогічної праці

(мотивів і обставин), характер проблематики досліджень з історії педагогіки, аналіз джерельної бази, педагогічних концепцій, напрямів, течій. Ретельний аналіз кожного з елементів дає змогу зрозуміти, чому факти, що вивчаються, утворили взаємозв'язок.

Синтез – це поєднання отриманої інформації, враховуючи результати аналізу всіх складових об'єкта пізнання, тобто складання цілісного уявлення про історіографічний процес, про розвиток педагогічної науки.

Історичні методи (історико-хронологічний та історико-ситуаційний) допомагають з'ясувати причини появи конкретного історіографічного явища, виявити особливості того чи іншого етапу розвитку педагогічної науки, визначити історичний вплив на історико-педагогічну науку, встановити зв'язок із сьогоденням науки.

Методи типологізації та порівняння дають історіографу змогу з'ясувати “приріст” наукових знань, виявити новий погляд на тлумачення “старих” проблем або розширення педагогічної проблематики, стійкість і загальне визнання певних педагогічних концепцій.

Бібліографічний метод пов'язаний з персоніфікацією внеску конкретного педагога чи видатного мислителя в розвиток педагогічної думки, з виявленням рис, що були притаманні всьому поколінню педагогів визначеної епохи. Цей метод застерігає від сумарного збирання фактів життя та діяльності педагога і їх механічного описування. Він тісно перехрещується з дослідженням джерельної бази особливого походження: автобіографіями, щоденниками, мемуарами тощо, що дає змогу реконструювати життя і внутрішній світ особистості, встановити витoki педагогічних концепцій з їх причинно-наслідковими зв'язками.

Ще однією складовою методологічного інструментарію історіографа є засоби наукового пізнання. До них належать інформаційні технології, комп'ютери, оргтехніка, інформаційно-обчислювальні прилади. Усі ці засоби допомагають дослідникам покращити ефективність та інтенсифікувати наукову роботу.

Отже, аналіз наукової літератури дає змогу зробити такі **висновки**:

- наукове дослідження повинно базуватися на науковій методології;
- методологічний інструментарій історіографа становлять принципи, методи та засоби історіографічного пізнання;
- опанування методологічним інструментарієм є необхідною умовою для підвищення наукового рівня історіографічних досліджень з історії педагогіки.

Перспективами подальшої розвідки можна вважати вивчення джерел педагогічної історіографії, її періодизації тощо.

#### **Список використаної літератури**

1. Беккер Г. Современная социологическая теория в ее преемственности и изменении / Г. Беккер, А. Босков. – М., 1961. – 895 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Донецьк : Глорія Трейд, 2012. – 864 с.
3. Данилов А.И. Проблемы аграрной истории раннего средневековья в немецкой историографии / А.И. Данилов. – М., 1958. – 368 с.



4. Днепров Э.Д. Русская школа и педагогическая мысль первой половины XIX века: советская историография и методологические проблемы изучения / Э.Д. Днепров // Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики : сб. науч. тр. / под ред. Э.Д. Днепров и О.Е. Кошелевой. – М. : Изд-во АПН СССР, 1986. – 230 с.
5. Днепров Э.Д. Советская литература по истории школы и педагогике дореволюционной России (1918–1977) : библиогр. указ. / Э.Д. Днепров. – М. : НИИ ОП, 1979. – 446 с.
6. Калакура Я.С. Українська історіографія / Я.С. Калакура. – К. : Генеза, 2004. – 495 с.
7. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования / И.Д. Ковальченко. – М. : Наука, 2003. – 486 с.
8. Колесник І.І. Українська історіографія (XVIII – початок XX століття) / І.І. Колесник. – К. : Генеза, 2000. – 256 с.
9. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В.І. Лозової. – Х. : Апостроф, 2012. – 348 с.
10. Нечкина М.В. История и историки: историография истории СССР / М.В. Нечкина. – М. : Наука, 1965. – 468 с.
11. Нечкина М.В. О пройденном пути / М.В. Нечкина, Ю.А. Поляков, Л.В. Черепнин // Советская историческая наука от XX к XXII съезду КПСС. История СССР / под ред. Н.М. Дружинина. – М., 1962. – 627 с.
12. Петряев К.Д. Вопросы методологии исторической науки / К.Д. Петряев. – К. : Вища школа, 1976. – 179 с.
13. Рузавин Г.И. Методы научного исследования / Г.И. Рузавин. – М., 1974. – 237 с.
14. Сахаров А.М. Методология истории и историография (статьи и выступления) / А.М. Сахаров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 216 с.
15. Сеньобос Ш. Исторический метод в применении к социальным наукам / Ш. Сеньобос. – М. : Тов. типографія А.И. Мамонтова, 1902. – 240 с.
16. Стефанов Н. Теория и метод в общественных науках / Н. Стефанов. – М., 1967. – 252 с.
17. Сухомлинська О.В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
18. Токарев С.А. История русской этнографии (дооктябрьский период) / С.А. Токарев. – М., 1966. – 453 с.

#### **Голубничая Л.О. Методология педагогической историографии**

*В статье рассматриваются основные вопросы методологии педагогической историографии как новой специальной историко-педагогической дисциплины, которая находится на стадии формирования. Освещены подходы ученых к определению понятия “методология”, установлен методологический инструментарий педагогической историографии. Значительное внимание уделено выяснению и анализу принципов, методов и средств историографического исследования по истории педагогики.*

*Ключевые слова: методология, методологический инструментарий, методологический принцип, метод, средство, историографические исследования.*

#### **Holubnycha L. Methodology of pedagogical historiography**

*The article deals with main methodological questions of pedagogical historiography, as a new special historical and pedagogical science which is still forming. It shows different approaches of scientists to the definition of “methodology”. Methodological tools of pedagogical historiography are determined. Considerable attention is paid to determination and analysis of the principles, methods and means of scientific research in pedagogical historiography.*

*Key words: methodology, methodological tools, methodological principles, methods, means, historiographical research.*

## НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ОФІЦЕРІВ ОРГАНІВ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ ДО ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ

*Висвітлено напрями розвитку професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності в процесі післядипломної підготовки.*

*Ключові слова: напрями післядипломної освіти офіцерів, перепідготовка, курсове навчання, стажування, професійна підготовка, військово-наукова робота.*

Питання формування фахівця органів охорони державного кордону належить до найважливіших проблем держави. Останніми роками активізувався процес становлення громадянського суспільства в Україні, який великою мірою визначає нагальну потребу в удосконаленні формування професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності.

Перехід України на інноваційну стратегію розвитку зумовлює фундаментальні зміни, які відбуваються в усіх сферах суспільної діяльності. Реформування освіти в Україні має комплексний характер, супроводжується взаємно детермінуючими змінами, передбачає становлення нової структури, змісту, системи управління та зв'язків із соціальним середовищем, нових функціональних можливостей. Зміна функціонального імперативу системи освіти полягає в необхідності зміщення акцентів з фактора підготовки кадрів для потреб суспільства на фактор моделювання соціальних процесів та їх імплементації в соціальне суспільство шляхом формування системи цінностей, життєвих орієнтирів та навичок, готовності до змін. Зрозуміло, що таку функцію система освіти може виконати лише за умови неперервності, відтак, основний тягар креативно-моделювальної функції освіти лягає на її післядипломну складову, яка й супроводжує людину протягом усього її активного життя [5].

**Мета статті** – висвітлення напрямів розвитку професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності в процесі післядипломної підготовки.

У межах нашого дослідження цікавим є з'ясування напрямів, у яких відбувається процес формування професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону в інформаційному середовищі в системі післядипломної освіти, розгляд тих специфічних особливостей, які неодмінно треба враховувати при організації процесу професійної підготовки. Безумовним є те, що процес підвищення професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону в системі післядипломної освіти буде успішним за умов поєднання теоретичних відомостей післядипломної освіти з основними завданнями практичної підготовки, усвідомленням необхідності врахування вікових особливостей офіцерів. Базова освіта, яку здобуває офіцер органів охо-

рони державного кордону в межах навчання в Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького на початку його кар'єри, принципово не може забезпечити його впродовж усього періоду служби необхідними знаннями, уміннями, навичками і якостями, які потрібні йому для успішного виконання оперативно-службових завдань.

Сьогодні післядипломна освіта в Україні є постійно діючою ланкою в національній системі освіти, на яку покладаються завдання:

- задоволення потреб господарського механізму в кваліфікованих кадрах та гнучке реагування на зміни, що відбуваються в суспільстві;
- забезпечення умов для постійного підвищення кваліфікації фахівців, неперервного розвитку потенціалу кожного фахівця, його інтелектуального та загальнокультурного рівня, набуття професійно необхідних знань та вмінь;
- забезпечення одержання нової кваліфікації, нової спеціальності на основі раніше здобутої в закладах освіти і досвіду практичної роботи, поглиблення професійних знань та вмінь за фахом;
- упровадження гнучкої системи неперервної освіти та самоосвіти громадян, забезпечення освіти дорослих впродовж усього життя [5].

Прогалини у формуванні професійної мотивації, професійних знаннях позначаються на нездатності офіцера органів охорони державного кордону виконувати оперативно-службову діяльність. Дослідження А. Кучеренко показують, що тільки той офіцер спроможний забезпечити успішні дії підлеглих, який досконало засвоїв свою спеціальність, усебічно вивчає і знає особовий склад, уміло спирається на колектив і систематично працює з кожним військовослужбовцем, здійснюючи військово-виховання і навчання [2].

Слід зауважити, що наявна система післядипломної підготовки офіцерів органів охорони державного кордону не повною мірою забезпечує вимоги щодо посилення професійної мотивації, існує певна невідповідність традиційних підходів до професійної освіти офіцерів органів охорони державного кордону і навчально-методичної бази, спеціально призначеної для післядипломного навчання, недостатньо розробок навчальних технологій, які б враховували соціально-психологічні особливості осіб, які вже мають певний обсяг теоретичних знань і практичного досвіду виконання оперативно-службових завдань. Ці чинники суттєво знижують ефективність процесу формування професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до здійснення оперативно-службової діяльності в інформаційному середовищі.

Під післядипломною освітою розуміють спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду [4].

Специфіка післядипломної освіти офіцерів органів охорони державного кордону визначається порядком та умовами, у яких вона відбувається,

характеризується розгалуженістю: перепідготовка, підвищення кваліфікації, професійна підготовка, стажування, різноманітні збори, навчання на певному факультеті. Кожен із видів післядипломної освіти організовується відповідно до наявних навчальних, тематичних планів і програм, які розробляються для кожного виду післядипломної освіти з урахуванням специфіки підготовки, та здійснюється в Національній академії Держприкордонслужби України відповідно до термінів та плану, затвердженого адміністрацією Держприкордонслужби України.

Зрозуміло, що постійно діючою системою підвищення кваліфікації офіцерів органів охорони державного кордону є самоосвіта та самозростання.

Основними завданнями післядипломної освіти офіцерів органів охорони державного кордону є:

- оволодіння необхідними професійними знаннями і спеціальними навичками для успішного виконання обов'язків з охорони державного кордону та інших оперативно-службових завдань;

- формування професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності через почуття відповідальності за свої дії, постійне вдосконалення своїх фахових знань, умінь і навичок з урахуванням специфіки оперативно-службової діяльності в конкретних ситуаціях;

- навчання офіцерів органів охорони державного кордону прийомів особистої безпеки при виконанні оперативно-службових обов'язків, удосконалення навичок поведінки зі спеціальними засобами і спеціальною технікою, експлуатації транспортних засобів, засобів зв'язку, електронно-обчислювальної техніки;

- формування високої психологічної стійкості офіцерів органів охорони державного кордону.

Одним із напрямів післядипломної освіти є перепідготовка: це отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Для кожної категорії працівників зміст перепідготовки складається індивідуально і визначається навчальними й тематичними планами, які розробляються в навчальних закладах з урахуванням стандартів вищої освіти [4].

Специфічним напрямом післядипломної освіти офіцерів органів охорони державного кордону є курси підвищення кваліфікації у вигляді зборової підготовки за фаховим напрямом діяльності, тобто розширення профілю виконуваних завдань, що передбачає набуття особою знань і навичок щодо виконання додаткових завдань та обов'язків у межах спеціальності. Ця форма післядипломної освіти передбачає тільки підвищення кваліфікації керівного складу Держприкордонслужби України, що є обов'язковим для призначення на вищі посади керівників відділів прикордонної служби та органів охорони державного кордону.

Курсове навчання виявляється стимулом для самоосвіти й орієнтує офіцерів органів охорони державного кордону на відбір певного змісту для

самостійного вивчення. У свою чергу, самоосвіта суттєво доповнює ті знання, які слухачі здобули на курсах. Цим воно більшою мірою задовольняє професійні запити і відповідає потребам особистості в професійній сфері. Актуальною проблемою є встановлення взаємозв'язку між цими процесами і підтримкою їх на оптимальному рівні, що потребує встановлення тісних контактів місцевих органів освіти і факультетів підвищення кваліфікації офіцерів органів охорони державного кордону [1].

Ще однією з форм навчання на курсах післядипломної освіти є стажування, яке являє собою комплекс заходів, що організують і проводять з метою поглиблення та закріплення здобутих знань, удосконалення практичних навичок в організації оперативно-службової діяльності органів охорони державного кордону під час виконання службових обов'язків. Основними завданнями стажування слухачів є: систематизація, поглиблення та закріплення здобутих знань і практичних навичок з організації охорони державного кордону та керівництва оперативно-службовою діяльністю.

У процесі стажування в офіцерів органів охорони державного кордону формується стійка професійна мотивація позитивного ставлення до обраного фаху. Стажування сприяє визначенню цілей, вимог службової діяльності, шляхів їхнього досягнення, допомагає розвитку волі та характеру. У процесі стажування необхідно забезпечити відповідність змісту й організації навчання потребам професійної діяльності підпорядкованого персоналу з виконання оперативно-службових завдань в умовах мирного і воєнного часу. Офіцер органів охорони державного кордону під час стажування має вирішити комплексне завдання – удосконалити загальнотеоретичні, військові та військово-технічні знання й одночасно сформулювати необхідні моральні і фізичні якості, психологічну готовність до виконання оперативно-службових завдань.

Наступною формою післядипломної освіти офіцерів органів охорони державного кордону є професійна підготовка – це система організаційних і навчальних заходів, спрямованих на вдосконалення знань, умінь і навичок персоналу за посадовим призначенням [3]. Професійна підготовка включає вивчення визначених дисциплін такої підготовки, які є різними для різних категорій офіцерського складу. Напрями підготовки та предмети професійної підготовки офіцерського складу: службово-спеціальна підготовка (основи стратегії, оперативне мистецтво ДПСУ, спеціальна підготовка, основи управління, правова підготовка); загальновійськова підготовка (вогнева підготовка, фізична підготовка, РХБЗ та Екобезпека); гуманітарна підготовка. Рівень успішності за цими дисциплінами є і показником рівня професійної мотивації офіцера до служби, зростання, становлення та просування.

Ще однією з форм післядипломної підготовки офіцерів органів охорони державного кордону є навчання в Національній академії прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького на факультеті підготовки керівних кадрів (факультет № 1), який є основним організаційно-штатним підрозділом академії, готує фахівців з освітньо-кваліфікаційним

рівнем “магістр” за напрямом підготовки “Охорона та захист державного кордону”.

Для офіцерів, які здобули повну та базову вищу освіту в Національній академії державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького і призначені на первинні офіцерські посади у відділи прикордонної служби при управлінні прикордонного загону, організовується проведення зборів, під час яких керівництво підрозділу та досвідчені офіцери ознайомлюють їх з обстановкою, особливостями охорони кордону та функціонування пунктів пропуску, інженерним облаштуванням державного кордону на ділянці відповідальності загону. Досвідчені офіцери наочно демонструють практичні елементи організації служби на ділянці прикордонної застави або в пункті пропуску та порядок інженерно-технічного забезпечення охорони державного кордону.

Ще одним важливим напрямом підвищення професійної майстерності офіцерського складу є їх участь у *військово-науковій роботі*, яка здійснюється всіма формами й методами та полягає в дослідженні найважливіших питань мистецтва охорони державного кордону, доповідей (рефератів), участі в роботі науково-практичних конференцій і підготовці статей для наукових видань і засобів масової інформації [2].

**Висновки.** Зміст післядипломної освіти офіцерів охорони державного кордону має сприяти підвищенню їх кваліфікації, орієнтувати їх на оволодіння системою конкретних фахових знань і практичних умінь, необхідних для роботи в органах (підрозділах) охорони державного кордону, включати вивчення найважливіших питань охорони кордону, оперативно-службової діяльності і таким чином безпосередньо впливати на підвищення рівня професійної мотивації.

Процес розвитку професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності вимагає певних умов, серед яких для нашого дослідження становлять інтерес педагогічні умови, які розглянемо в наступних розвідках.

#### **Список використаної літератури**

1. Васильченко Л.В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 [Електронний ресурс] / Л.В. Васильченко ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2006. – 20 с.

2. Кучеренко А.А. Педагогічні основи вдосконалення професійної підготовки прикордонників в умовах службової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / А.А. Кучеренко. – Хмельницький, 2005. – 250 с.

3. Мандрик Є.В. Основні напрямки вдосконалення професійної підготовки інженерно-технічного персоналу в сучасних умовах / Є.В. Мандрик, В.О. Балашов, В.М. Чмир // Збірник наукових праць. – Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2010. – № 56. – Ч. II. – С. 66–68.

4. Решетняк Л.О. Організаційні засади професійного навчання працівників органів внутрішніх справ у системі післядипломної освіти / Л.О. Решетняк // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РПО, 2009. – Випуск 4. – С. 156–161.

5. Панченко С.М. Концептуальні засади післядипломної освіти в контексті соціально-економічних та освітянських реформ / С.М. Панченко // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій : матер. міжнар. наук. конф. (20–21 лютого 2008 р., м. Суми). – Суми : Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2006. – С. 77–81.

**Горбенко А.И. Направления развития профессиональной мотивации офицеров органов охраны государственной границы к оперативно-служебной деятельности в процессе последипломной подготовки**

*Рассмотрены направления развития профессиональной мотивации офицеров органов охраны государственной границы к оперативно-служебной деятельности в процессе последипломной подготовки.*

*Ключевые слова: направления последипломного образования офицеров, переподготовка, курсовое обучение, стажировка, профессиональная подготовка, военная научная работа.*

**Horbenko A. Areas of career motivation development among officers of agencies for the state border protection to operational and official activities during the postgraduate training**

*The article examines areas of career motivation development among officers of agencies for the state border protection to operational and official activities during the postgraduate training.*

*Key words: areas of postgraduate education for officers, retraining, course education, in-depth training, professional training, military and scientific work.*

## УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ МУНІЦИПАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

*Статтю присвячено розробці та характеристиці прогностичної моделі управління розвитком муніципальної системи освіти.*

*Ключові слова: муніципальна система освіти, прогностичні моделі управління розвитком муніципальної системи освіти, мета, принципи, умови, види, засоби, інструментарій управління розвитком муніципальної системи освіти.*

Сучасний етап розвитку соціально-економічних і політичних процесів в Україні характеризується значними змінами, що відбуваються в суспільстві, які неминуче торкаються й освіти. Особливо це помітно на регіональному та муніципальному рівнях, оскільки саме тут активно перетинаються загальнодержавні та приватні процеси, кожен із яких, доповнюючи і корегуючи один одного, реалізує найважливіші функції соціальної самоорганізації, визначаючи значущість і місце освітньої системи.

За цих умов актуалізується необхідність реформування муніципальної системи освіти, успішність якої прямо залежить від ефективності управління її розвитком, усіма її ланками. Серед усіх проблем реформування освіти сьогодні на перший план (як у практиці роботи, так і в теоретичному осмисленні) виступає проблема управління розвитком: її вирішення і має бути випереджальним порівняно з іншими змінами системи освіти.

Найактуальнішими ці завдання стали для системи освіти у великих, промислово розвинених містах, до яких належить і Харків. Специфіка таких міст полягає у великому різноманітті життєвих устроїв, потреб, звичок, у різноманітності соціального складу, концентрації науки, культури, виробництва, відсутності відокремлених соціальних осередків тощо.

Проблеми розвитку систем освіти регіону розглянуто в працях М. Артюхова, Г. Єльнікової, О. Лебедева та ін.

Результати проведених досліджень свідчать про наявність низки суперечностей між:

- розгорнутою ініціативою безпосередніх учасників освітньої діяльності та інерційністю організації управління цією діяльністю;
- орієнтацією на ідеї регіоналізації управління системами освіти та відсутністю розроблених шляхів їх реалізації;
- необхідністю вирішення стратегічних і тактичних проблем розвитку системи освіти й управління нею на місцевому рівні та відсутністю науково обґрунтованих механізмів управління розвитком;
- потребами практики управління і науковим обґрунтуванням варіантів конструювання моделей управління розвитком систем освіти різних рівнів.



*Мета статті* – розробити та обґрунтувати прогностичну модель управління розвитком освіти, визначити критерії оцінювання її ефективності.

Ми розглядаємо муніципальну систему освіти як адміністративно-територіальну цілісну сукупність збалансованих і пов'язаних між собою освітніх й управлінських процесів, що реалізуються відповідними традиційними, корекційними, розвивальними, освітніми та іншими інститутами на території міста для задоволення різноманітних потреб населення на основі схильностей і здібностей дітей за рахунок гуманістичних цінностей та їхньої культурної самобутності [1, с. 61].

Під управлінням муніципальною освітньою системою ми розуміємо цілеспрямований вплив органів управління на освітню систему, що забезпечує її підтримку та цілеспрямований розвиток, збереження або видозміну структури, що сприяє переведенню її в новий якісний стан.

До її складу, крім різного роду освітніх установ, належать установи культури і спорту, додаткової позашкільної освіти, екстернату, сімейної освіти, що надають освітні послуги населенню. Головною структурною ланкою муніципальної системи освіти є освітній округ, у центрі уваги якого перебуває особистість дитини, її самопізнання, саморозвиток. Сукупність освітніх округів у муніципальній системі освіти дає змогу вирішити комплекс управлінських завдань, що гарантує повну самостійність освітніх установ, структурування освітнього процесу, який здійснюється на підставі рівневої та профільної диференціації.

Муніципальну систему освіти можна вважати розвинутою, якщо в ній відбуватимуться такі зміни: збільшення освітніх установ; підвищення кількості освітніх програм, що дають змогу максимально врахувати потреби та схильності дітей; вироблення й реалізація власної стратегії розвитку; зростання відкритості системи.

Управляти розвитком – означає на підставі вивчення і теоретичного осмислення нагромадженого досвіду, аналізу існуючих у системі освіти тенденцій визначити перспективи та пріоритетні напрями розвитку муніципальної системи освіти й перерозподілити ресурси на вирішення цих завдань, а також корегувати мету і завдання, проводити експериментальну перевірку ідей, експертне оцінювання варіантів управлінських рішень, прогностичних моделей.

Ознаки керованості розвитком освітньої системи міста: відповідність перетворень, що відбуваються в ній, прогнозованим; створення умов для мотивації управлінських і педагогічних кадрів на діяльність у мінливих умовах розвитку; оволодіння управлінською системою засобами управління, що забезпечують розвиток системи в разі збереження її цілісності та стійкості.

Розроблена нами прогностична модель управління розвитком муніципальної системи освіти містить: мету, завдання, принципи, засоби, умови та інструментарій управління розвитком (див. рис.).

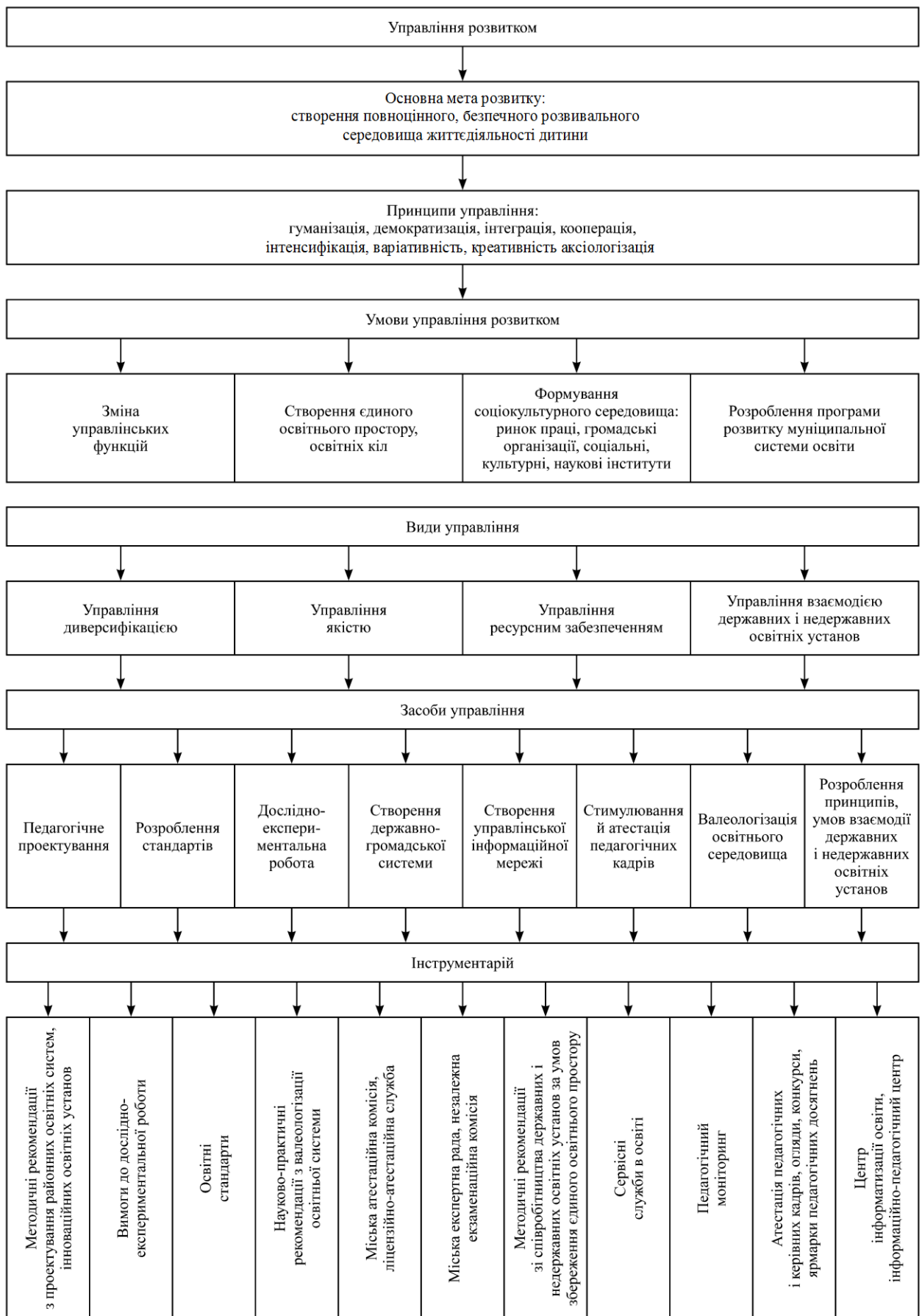


Рис. Модель управління розвитком системи освіти у великому місті

Прогностичність запропонованої моделі виявляється в тому, що від адміністративного формування мережі установ освіти, що характеризує розвиток освітньої системи міста через збільшення кількості учнівських місць і шкіл, органи управління переходять до проектування районних освітніх систем, у яких усі елементи системи освіти об'єднуються у сферу освітніх послуг, у центрі якої – учень з його потребами, здібностями. При цьому враховуються ресурсні можливості, історичні, наукові, культурні традиції міста.

Як центральну ланку структури розробленої моделі ми виокремлюємо види управління розвитком муніципальної системи освіти, які одночасно є й умовами її розвитку: управління диверсифікацією, якістю, демократизацією, взаємодією державних та недержавних освітніх установ, ресурсною підтримкою розвитку освіти.

На підставі комплексу виділених методологічних підходів і врахування варіантів соціального замовлення на освітні послуги ми розробили організаційну структуру управління розвитком муніципальної системи освіти, побудовану за принципом вертикально-горизонтальних зв'язків, виділили рівні управління, характеристики управлінського апарату, що відповідають сучасним вимогам.

Важливим із позиції завдань нашого дослідження є запровадження до структури апарату управління відділу функціонального компонента забезпечувальної підсистеми, що складається із взаємопов'язаних центрів діагностики, здоров'я, розвитку особистості, захисту сім'ї й дитинства, медично-психологічних служб.

На основі реалізації принципу програмно-цільової організації управління здійснено інтеграцію управлінських зусиль щодо розв'язання конкретної проблеми, яка залежить від участі багатьох суб'єктів управління.

Зміст управління розвитком системи освіти визначено такими функціями: системно-прогностичною, соціально-екологічною, регіоноутворювальною, культурно-творчою, ціннісно-орієнтаційною, креативною, захисно-гуманітарною, нормативно-регулюючою.

Реалізація розробленої моделі управління розвитком муніципальної системи освіти вимагає розроблення педагогічної технології, метою якої є переведення системи освіти в режим розвитку на підставі принципів демократизації та гуманізації. Спираючись на розроблену прогностичну модель управління освітою і на наявний у теорії й практиці вітчизняний досвід створення технологій управління, ми припустили, що технологія управління розвитком муніципальної системи освіти є певним комплексом, складовими якого є визначені нами види управління розвитком з відповідними їм засобами та інструментарієм: управління диверсифікацією муніципальної системи освіти; управління взаємодією державних і недержавних освітніх установ за умов муніципалізації системи освіти; ресурсна підтримка і педагогічний моніторинг управління розвитком.

Детальне вивчення психолого-педагогічної літератури дало змогу встановити, що управління диверсифікацією муніципальної системи освіти

є одним із важливих видів управління розвитком системи освіти. Сутність диверсифікації освіти полягає в різноманітті освітніх програм, що враховують індивідуальні особливості дитини, задовольняють різноманітні освітні запити учнів та їхніх батьків. Провідним засобом управління диверсифікацією муніципальної системи освіти є дослідно-експериментальна робота, умови, за яких вона стає механізмом управління диверсифікацією. Формуються нові види управлінської діяльності: дослідження й формування ринку освітніх послуг; проектування нових видів освітніх установ і програм; організація опосередкованого контролю за результатами шляхом оцінювання незалежними службами та ін. Новий зміст функцій управління сприяє реалізації управлінських завдань, що мають дослідний характер, за широкого залучення всіх зацікавлених суб'єктів системи освіти до їх вирішення [4, с. 52].

### **Висновки**

1. Сучасний стан теорії муніципальної системи освіти не відповідає вимогам сьогодення і потребує серйозного переосмислення та вдосконалення.

2. Основні компоненти муніципальної системи освіти великого промислово розвиненого міста: освітні стандарти; різноманітні варіанти освітніх програм; диференційована мережа освітніх установ; система державних органів управління; державно-суспільні незалежні органи, що забезпечують експертизу результативності роботи всіх компонентів системи.

3. Розроблено прогностичну модель управління розвитком муніципальної системи освіти, що містить мету, завдання, принципи, засоби, умови та інструментарій управління розвитком.

4. Розроблено організаційну структуру і зміст управління розвитком системи освіти на основі реалізації функцій: системно-прогностичної, соціально-екологічної, регіоноутворювальної, культурно-творчої, ціннісно-орієнтаційної, креативної, захисно-гуманітарної, нормативно-регулюючої.

### **Список використаної літератури**

1. Артюхов М.В. Управление муниципальной образовательной системой: проблемы управления [Текст] / М.В. Артюхов. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 136 с.

2. Артюхов М.В. Управление развитием муниципальной системы образования [Текст] : монография / М.В. Артюхов. – Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 1999. – 255 с.

3. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні [Текст] : монографія / Г.В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

4. Подобед В.И. Модель управления региональным центром педагогического образования [Текст] / В.И. Подобед. – СПб. : ИОВ РАО, 1998. – 184 с.

### **Григораш В.В. Управление развитием муниципальной системы образования**

*Статья посвящена разработке и характеристике прогностической модели управления развитием муниципальной системы образования.*

*Ключевые слова: муниципальная система образования, прогностические модели управления развитием муниципальной системы образования, цель, принципы, условия, виды, средства, инструментарий управления развитием муниципальной системы образования.*

### **Grigorash V. Control of a municipal education system**

*This article is intended for the design and performance prediction model development management of the municipal education system.*

*Key words: municipal education system, the development of predictive models of management of the municipal education system, the purpose, principles, conditions, forms, tools, tools development management of the municipal education system.*

**ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-  
БУДІВЕЛЬНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАВДАННЯ**

*У статті розглянуто проблему естетичного виховання майбутніх інженерів-будівельників.*

*Ключові слова: естетичне виховання, інженери, особистість.*

Проблема естетичного виховання особистості майбутніх фахівців завжди є актуальною, особливо стосовно вищої школи. Щоб розуміти красу, тим більше створювати її власноруч, майбутній спеціаліст має володіти певними якостями, які в сукупності становлять естетичну культуру особистості. Для того, щоб реалізувати себе в естетичній творчості, майбутній фахівець повинен мати певну базу знань, на якій ґрунтується естетичний кругозір. Проблема естетичного виховання особливо актуальна при підготовці інженера-будівельника, оскільки інженерна діяльність передбачає створення об'єктів, які впливають на формування естетичних смаків не тільки окремої людини, а й усього суспільства. Безпосереднім відображенням естетичних позицій людини є естетичні смаки як вміння відрізнити істинну, класичну красу від одноденної хибної. Тому важливим показником естетичного становлення майбутнього інженера до його професійної діяльності є його естетичні смаки, інтереси й потреби, завдяки яким фахівець прагне творити прекрасне в процесі своєї праці.

На жаль, проблема естетичного виховання наразі досліджується переважно з точки зору професійного виховання студентів творчих спеціальностей і засобами загальноосвітніх дисциплін. На наш погляд, проблема естетичного виховання студентів технічних спеціальностей залишається недосліджуваною. Доцільно приділити увагу проблемі естетичного виховання студентів технічного ВНЗ, зокрема студентів інженерних спеціальностей. **Мета статті** – обґрунтувати значущість естетичного виховання для студентів будівельних спеціальностей.

На сьогодні питання виховання естетичного ставлення до професійної діяльності є особливо актуальним, оскільки на майбутніх фахівців постійно спадає потік різноманітної інформації (джерелом якої є телебачення, Інтернет тощо). Тому існує потреба у формуванні системи спеціальних настанов, поглядів і переконань, вихованні естетичного ставлення майбутніх фахівців до своєї професійної діяльності.

Провідні педагоги (як вітчизняні, так і зарубіжні) завжди приділяли проблемам естетичного виховання значну увагу. К. Ушинський писав, що розвиток естетичного ставлення до світу становить головне завдання виховання, набагато важливіше, ніж розвиток “розуму взагалі, наповнення голови знаннями і пояснення кожному його особистих інтересів” [4]. В. Сухомлинський підкреслював, що культура естетичних почуттів потребує високої загальної культури, особливо моральної культури – ставлення до людини як до найвищої цінності. Він досліджував теоретичні і прикла-

дні аспекти морально-естетичного виховання засобами природи [3]. М. Монтесорі серед найважливіших завдань навчання і виховання виділяла розвиток здібності до естетичного сприйняття культурного середовища, зокрема почуття кольору, форми, ритму тощо [2]. У працях Л. Виготського, С. Ейзенштейна, П. Флоренського, Ф. Шиллера процес естетичного виховання визначається як виховання на принципах поєднання духовної і матеріальної сфер.

Виховання естетичного ставлення до дійсності викликає інтерес сучасних педагогів. Проблема виховання естетичного смаку розглядалася у працях провідних вітчизняних та російських науковців, таких як А. Ахмедов, І. Бех, І. Зязюн, Н. Калашник, М. Киященко, Л. Коган, Н. Лейзеров, А. Лосєв, Н. Миропольська, М. Овсянников, В. Скатерщиков, В. Шестаков та інших. У сучасній педагогіці висвітлено значення творчості й пізнавальної діяльності в навчальному процесі, досліджено взаємозв'язки творчої діяльності і дійсності. Ці питання розкрито в працях Ф. Говоруна, Б. Коротяєва, В. Левіна, В. Моляко, Ю. Петрова та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу зробити висновки, що під естетичним вихованням вчені розуміють процес формування та розвитку естетичної й емоційно-чуттєвої сфер особистості, ціннісної свідомості особистості і відповідної їй діяльності. Естетична свідомість реалізується в самостійній діяльності і набуває цінності при подальшому самовихованні й саморозвитку особистості. Метою естетичного виховання вчені визначають розвиток готовності особистості до самостійного сприйняття, засвоєння та оцінювання естетичних цінностей; вдосконалення естетичної свідомості; формування творчих здібностей у сфері художньої, духовної, фізичної, професійної культури. Тому естетичне виховання майбутніх фахівців має бути спрямоване на розвиток естетичної свідомості особистості (оцінок, почуттів, смаків, ідеалів, цінностей, поглядів), її естетичних потреб та їх реалізації в поведінці, мотивах і професійній діяльності. Естетичне виховання є компонентом цілісного педагогічного процесу, тому воно спрямоване на формування у студентів прагнення дотримуватися у своїй майбутній професійній діяльності законів прекрасного.

Треба відзначити, що естетичне ставлення до оточуючої дійсності не обмежується лише діяльністю у сфері мистецтв, воно реалізується в будь-якій творчій діяльності. Естетика закладена в кожному виді людської праці, спрямованої на перетворення оточуючої дійсності і людини. Усвідомлення професійної діяльності як прояву дії фізичних і духовних сил, тобто величного й облагороджувального явища, є основою естетичного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Для того, щоб фахівець отримував задоволення від професії і мав змогу самореалізуватися і принести користь країні, професійна діяльність, крім матеріальних цінностей, повинна давати естетичну насолоду, має бути окреслена суспільно значущою метою, натхненням і захопленням. Гармонія у професійній діяльності породжує внутрішню духовну красу, яка проявляється в насолоді процесом і результатами праці, у творчій самореалізації.

Здатність сприймати естетичні враження формується і під час навчальної діяльності. Виняткову роль при цьому відіграють предмети естетичного циклу, але вони не входять до навчальної програми інженерних спеціальностей. Вагому роль у формуванні естетичного ставлення у технічному ВНЗ відіграють загальноосвітні предмети, такі як філософія, українознавство, культурологія тощо. При їх вивченні студенти знайомляться з шедеврами світової думки, пізнають красу і багатство світової та української культури. На наш погляд, чимало естетичних вражень може надати і природничо-наукове навчання. Краса природничо-наукових дисциплін полягає в чіткості наукових побудов і доведень, логічності і простоті їх структури. Як писав англійський математик і філософ Б. Рассел, математика володіє не тільки істиною, а й вищою красою – красою відточеною і строгою, піднесено чистою, що прагне до справжньої досконалості, яка властива лише кращим зразкам мистецтва. У математиці часто кажуть: “витончене рішення або доказ”, розуміючи при цьому їх простоту та гармонію. Такі математичні явища, як симетрія, золотий перетин, фрактали, давно відомі людству та знаходять своє відображення у красі природи. Okремо можна відзначити наочність і красу геометричних побудов, які формують естетичне ставлення до природничо-наукових дисциплін. М. Жуковський писав: “У математиці є своя краса, як у живописі і в поезії”.

На жаль, формування естетичного кругозору студентів у сучасних ВНЗ відбувається без надання достатнього рівня теоретичних знань про закони естетики і художньої творчості, особливо це стосується технічних спеціальностей. Загальна тенденція естетичного розвитку студентів пов’язана із суперечністю між внутрішнім прагненням до краси і нестачею естетичного виховання, прогалинами у спеціальній професійній підготовці з погляду формування естетичного ставлення до результатів майбутньої професійної діяльності.

Безумовно, найбільші можливості естетичного виховання пов’язані з мистецтвом. Мистецтво, зароджене давнім людством у процесі праці, на певному історичному етапі відокремлюється від матеріального виробництва у специфічний вид діяльності. Як пише А. Бистрова, мистецтво – це особливий світ, породжений духом людини. Мистецтво як культурний феномен, включає в себе особливий вид діяльності, спрямований і на оточуючий світ, який пізнається, оцінюється і перетворюється людиною, і на особистість людини, і на її ставлення до дійсності [1]. Отже, мистецтво втілює в собі всі особливості естетичного ставлення людини до дійсності.

Естетичне виховання особистості засобами мистецтва в педагогіці визначають як художнє виховання. Знайомлячи студентів із творами мистецтва, формують уміння сприймати явища прекрасного. Це педагогічне завдання є особливо актуальним при підготовці майбутніх інженерів-будівельників, оскільки об’єкти їх професійної діяльності безпосередньо пов’язані з такими видами мистецтва, як архітектура, скульптура, дизайн інтер’єрів, ландшафтний дизайн, образотворче мистецтво тощо. На наш погляд, крім вузькоспеціальних знань, студенти інженерних спеціальностей



тей мають ознайомитися зі світовою скарбницею художніх творів, оволодіти певною базою знань з теорії та історії видів мистецтв, пов'язаних з їх майбутньою професійною діяльністю. Таке збагачення професійного виховання знаннями законів мистецтва і сукупністю художніх вражень від творів художників, архітекторів, скульпторів не тільки посилює емоційність естетичного сприйняття дійсності, а й робить його більш свідомим.

Як ми зазначили вище, найбільш професійно орієнтованими з точки зору естетичного виховання майбутніх інженерів-будівельників є такі види мистецтв, як архітектура, скульптура, образотворче мистецтво. Ці види мистецтв розвивають у студентів не тільки естетичне ставлення до оточуючої дійсності, а й розвивають художнє мислення, творчу уяву, зорову пам'ять, окомір, просторове мислення, образотворчі здібності. Студенти знайомляться з такими засобами художньої виразності, як фактура матеріалу, колір, об'єм, форма, пропорція, перспектива, композиція. Твори мистецтва формують не тільки зорове сприйняття, а і творчі здібності, адже глядач не просто сприймає картину чи скульптуру, він відтворює у своїй уяві події, образи та характери, які підштовхнули митця до створення його шедевра.

На нашу думку, на семінарах і практичних заняттях з різних навчальних дисциплін (у тому числі дисциплін природничо-наукового циклу) доцільно розглядати й аналізувати класичні твори мистецтва (репродукції картин, скульптури, фотографії творів архітектури тощо). Це є дієвим педагогічним методом не тільки емоційно-естетичного виховання, а і сприяє поглибленому вивченню наукових теорій, виявляє взаємозв'язок науки і мистецтва, а також прикладне значення науки в культурі світу.

Відомо, що у справжньому мистецтві немає елементарного, і щоразу людина бачить у творі мистецтва щось нове. Розгляд і аналіз картин, скульптур і фотографій архітектурних форм розвиває емоційну пам'ять, виховує естетичне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Взаємозв'язок розглянутих художніх творів і навчального матеріалу сприяє більш глибокому засвоєнню знань, їх довгостроковому запам'ятовуванню і збільшенню їх практичної значущості. Отже, естетичне виховання є необхідним чинником професійного виховання інженерів, оскільки їх професійна діяльність пов'язана зі створенням матеріально-естетичних цінностей.

Естетичне ставлення до мистецтва є джерелом пізнання світу почуттів. Це правило естетичного виховання важливе при знайомстві з образотворчим мистецтвом, архітектурою і скульптурою. Наприклад, портретний живопис є потужним засобом інтелектуального, емоційного й естетичного виховання. Однією з важливих проблем виховної роботи є розвиток емоційної чуткості до думок і почуттів іншої людини. Картини і скульптурні твори надають з цієї точки зору широку ниву для емоційно-естетичного виховання.

Відзначимо, що дуже популярним у молоді видом мистецтва є кіно. Сьогодні кіно є мистецтвом, у якому активно використовуються новітні досягнення науково-технічного прогресу, тому при дослідженні проблем

сучасного естетичного виховання ми не можемо ігнорувати колосальний вплив цього виду мистецтва на особистість майбутнього спеціаліста. Художні (великі плани, ракурси, звуки, кольори) і технічні (монтаж, спеціальні відео ефекти і навіть об'ємне зображення) засоби кіно здатні здійснити глибокий вплив на естетичне сприйняття і таким чином мають значне виховне значення. На нашу думку, в навчально-виховному процесі доцільно планувати сумісні перегляди популярних кінофільмів, документальних фільмів, екранізованих творів літератури. Подальше обговорення переглянутих стрічок справляє педагогічний вплив на естетичне ставлення до цього виду мистецтва.

Важливою реалізацією естетичного виховання майбутнього спеціаліста є професійна творчість. Творче натхнення – це потреба, у якій особистість знаходить радість самореалізації. Бажано, щоб у навчально-виховному процесі студенти прагнули самовираження, до того ж не тільки в результатах навчання, а й у розвитку свого внутрішнього світу. Для студентів, особливо інженерних спеціальностей, дуже важливо усвідомити, що вони мають бути не пасивними споживачами культурних благ і цінностей, а і їх творцями. Творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, накоплені раніше, стають засобами пізнання, освоєння та перетворення оточуючого світу.

**Висновки.** Естетичне виховання має бути важливим компонентом цілісного навчально-виховного процесу в сучасному ВНЗ. Наші дослідження (анкетування й опитування студентів) показали, що естетична вихованість більшості студентів перебуває на недостатньо високому рівні. Подальші наукові розвідки ми плануємо присвятити розробці технології формування естетичного ставлення до результатів професійної діяльності майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі сучасного інженерного ВНЗ.

#### **Список використаної літератури**

1. Быстрова А.Н. Мир культуры (Основы культурологии) : учеб. пособ. / А.Н. Быстрова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Фёдора Конюхова ; Новосибирск : ООО “Издательство ЮКЭА”, 2002. – 712 с.
2. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому / М. Монтессори. – М. : Карпуз, 2000. – С. 237.
3. Сухомлинский В.А. Избранные произведения : в 3 т. / В.А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1968. – С. 19.

**Дзундза А.И., Чудина Е.Ю. Эстетическое воспитание будущих инженеров-строителей как психолого-педагогическое задание**

*В статье рассмотрена проблема эстетического воспитания будущих инженеров-строителей.*

*Ключевые слова: эстетическое воспитание, инженеры, личность.*

**Dzundza A., Chudina K. Aesthetic education of future engineers-builders as psychological and pedagogical task**

*The problem of aesthetic education of future engineers-builders is considered in the article.*

*Key words: aesthetic education, engineers, personality.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*Висвітлено публікації, які стосуються здорового способу життя молоді. Вказано, що заохочення молоді до здорового способу життя є актуальною проблемою суспільства. Визначено, що здоровий спосіб життя молоді має реалізовуватися в сукупності всіх основних форм життєдіяльності: трудової, суспільної, сімейної.*

*Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, студентська молодь.*

Сучасний стан функціонування вищої освіти свідчить про те, що пріоритетною проблемою загальнодержавного значення, яка вимагає нагального вирішення, є проблема зміцнення здоров'я студентської молоді як найвищої соціальної цінності. Важливим напрямом діяльності вищих навчальних закладів є пошук нових форм зміцнення здоров'я студентів у процесі їх навчання й виховання, впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес, охоплення студентів заняттями фізичною культурою та спортом, формування в них умінь оздоровчої діяльності.

Н.О. Белікова і Л.П. Сущенко вважають, що критеріями готовності студентів до здоров'язбережувальної діяльності є такі: "Потреба збереження і відновлення здоров'я населення; достатні знання про способи задоволення потреб збереження і відновлення здоров'я населення; здоров'ятворча діяльність (самоосвіта, самовиховання, самоорганізація); рівень сформованості психофізіологічних і фізичних якостей; оволодіння засобами, вміннями, навичками, необхідними для формування здоров'я".

Розгляд ідей П.Я. Гальперіна, А.І. Леонтьєва, Є.С. Садовникова дає підстави стверджувати, що тільки усвідомлення результату власної діяльності на всіх етапах процесу формування фізичної активності здатне збудити і підтримувати внутрішні дії, за допомогою яких зміст завдання трансформується у свідомості студента в спонукальний мотив до дії.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування засад здорового способу життя молоді. Досягнення зазначеної мети пов'язане із вирішенням таких завдань: розглянути наукові публікації, які стосуються здорового способу життя молоді; показати, що заохочення молоді до здорового способу життя є актуальною проблемою суспільства; обґрунтувати, що здоровий спосіб життя має реалізовуватися в сукупності усіх основних форм життєдіяльності: трудової, суспільної, сімейної

Науковці С.І. Ізаак і Т.В. Панасюк у своєму дослідженні дійшли таких висновків щодо психофізіологічного стану студентів першого курсу: рівень ситуативної тривоги "вище за середній" як у дівчат, так і в юнаків, що можна розглядати як ранню ознаку нервово-психічної дизаптації, що ускладнює не тільки їх теперішню студентську, а й подальшу професійну діяльність; відзначено ознаки тривоги і психічної втоми, причиною якої може бути низький рівень психічної витривалості; загальний стан ЦНС ха-

рактизується низьким рівнем зосередженості на виконанні діяльності й активності, опосередкованої свідомою саморегуляцією; готовність психіки студентів до виконання діяльності слабо виражена.

М.А. Агаджанян зазначає, що сама навчальна діяльність студента за останні роки настільки змінилася, що його адаптаційно-компенсаторні механізми не можуть упоратися з усіма навантаженнями [1, с. 199].

В.К. Бальсевич [3, с. 24] обґрунтовує думку про те, що виникає необхідність суттєвої зміни цілей і завдань фізичного виховання, у першу чергу, йдеться про перехід від такої системи цієї роботи, яка орієнтована на формування лише певних фізичних якостей, життєво необхідних рухових умінь і навичок, до системи, що дає людині глибокі знання про свій організм, засоби цілеспрямованої дії на фізичний стан, збереження і зміцнення здоров'я, а також формує в неї потребу в здоровому способі життя та фізичному вдосконаленні, в активних заняттях фізичними вправами і спортом; як головне визначається завдання формування здорового способу життя й фізичної культури.

З'ясуємо зміст поняття “здоровий спосіб життя”. Поняття “здоровий спосіб життя” визначається як організація праці та відпочинку, творчого самовираження, задоволення культурних і фізіологічних потреб людини, які забезпечують виконання біосоціальних функцій, фізичне і психічне здоров'я, активне довголіття і, зрештою, гармонійний розвиток особистості у всіх вікових періодах [12, с. 74].

Автори “Популярної медичної енциклопедії” вказують, що зміст здорового способу життя визначається активністю людей, які використовують усі матеріальні та духовні можливості в інтересах здоров'я, гармонійного духовного і фізичного розвитку.

В.Г. Булич вважає, що при розгляді здорового способу життя використовують два основних поняття: “спосіб життя” і “здоров'я”. Автор аналізує, що спосіб життя – одна із найважливіших філософсько-соціологічних категорій, спосіб життя людини великою мірою визначається її біологічними особливостями, станом здоров'я, трудовою діяльністю, побутом, формою використання вільного часу, задоволенням матеріальних і духовних потреб, участю в суспільному житті [5, с. 350].

Ю.П. Лисицин зауважує, що спосіб життя – це визначений, історично зумовлений тип, вид життєдіяльності або спосіб діяльності в матеріальній і нематеріальній (духовній) сферах життєдіяльності [10, с. 40].

З.М. Калина акцентує увагу на тому, що “здоровий спосіб життя є передумовою розвитку людини як повноцінної особистості, реалізації її творчого потенціалу, високої якості життя”. Автор наполягає, що “сьогодні сприяння та заохочення населення до здорового способу життя є актуальною проблемою в багатьох державах світу, у тому числі й в Україні”. Здоровий спосіб життя залежить від самої людини, але водночас держава має створювати умови для його формування, популяризації та поширення серед населення, причому зусилля держави мають бути спрямовані на створення сприятливого оточення для формування здорового способу життя й

упровадження його цінностей у свідомість людей. Дослідник переконаний, що “аналіз змісту кількох програм діяльності Кабінету Міністрів України за останні роки виявив вузький підхід та недостатню увагу уряду до формування і пропаганди здорового способу життя; ця категорія в основному згадується в контексті охорони здоров’я населення або не згадується взагалі” [9, с. 98].

В.М. Вергунова [6, с. 164] вказує, що здоровий спосіб життя – це відсутність шкідливих звичок, режим праці та відпочинку, система харчування, різні розвивальні та загартовувального характеру вправи; в нього також входить система ставлення до себе, до іншої людини, до життя в цілому, а також свідомість буття, життєві цілі і цінності та ін.

П.А. Виноградов, А.П. Душанін і В.І. Жолдак доводять, що здоровий спосіб життя – це сукупність духовних цінностей і реальних видів, форм і сприятливих для здоров’я видів діяльності для забезпечення оптимального задоволення потреб людини. Вчені акцентують увагу на тому, що здоровий спосіб життя – це реалізація комплексу єдиної науково обґрунтованої соціально-психологічної системи профілактичних заходів, у якій важливе значення має правильне фізичне виховання, належне поєднання праці та відпочинку, розвиток стійкості до психоемоційних перевантажень, подолання труднощів, пов’язаних з екологічними умовами життя, й усунення гіпокінезії. Автори наголошують, що під формуванням здорового способу життя молоді мають на увазі діяльність, спрямовану на зміцнення не тільки фізичного та психічного, а й морального здоров’я, і що такий спосіб життя має реалізовуватися в сукупності всіх основних форм життєдіяльності: трудової, суспільної, сімейної [7, с. 4].

Ю.П. Лисицин зазначає, що здоровий спосіб життя – це насамперед діяльність, активність особистості, групи людей, суспільства, що використовують матеріальні і духовні умови та можливості в інтересах здоров’я, гармонійного фізичного та духовного розвитку людини.

На нашу думку, здоровий спосіб життя – це ведення людиною такого способу життя, при якому вона спрямовує свої знання, можливості, дії на підтримку, зміцнення та відновлення свого власного здоров’я.

Р.К. Бікмухаметов виділяє таку типологію самовизначення студента щодо формування здорового способу життя в процесі фізичного виховання:

1) самовизначення у своїй діяльності (самовизначення у фізичному і духовному статусі студента; в локальній дії як в оздоровчій процедурі; самовизначення в системі діяльності (розумовій діяльності) з формування здоров’я);

2) самовизначення в оздоровчій рефлексії (самовизначення в проєкті оздоровчих дій; самовизначення на підставі проєктування здоров’я; самовизначення в собі як у Людині і Професіоналі);

3) самовизначення в діяльності з формування здорового способу життя (самовизначення в здоров’ї як цінності, в локальній дії з формування здорового способу життя; в системі дій; у всій діяльності; у результатах діяльності з формування здорового способу життя);

4) самовизначення в системі “учень – педагог” (самовизначення в цілісному функціональному “баченні навчальної і педагогічної діяльності) [4, с. 23].

Науковці в дослідженнях, присвячених аналізу шляхів розв’язання завдання формування здорового способу життя і фізичної культури, підкреслюють, що важливо забезпечити:

а) формування і вдосконалення як мінімум трьох компонентів фізичної культури: рухової культури (культури рухів), культури здоров’я і культури статури (В.І. Столяров, Б.І. Новиков, В.І. Вишневський) [14, с. 150];

б) формування і вдосконалення не тільки знань, а й також інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, а крім того, умінь, навичок, що виявляються людиною у відповідній поведінці, способі (стилі) життя (Б.К. Бальсевич, Л.І. Лубишева) [3, с. 8];

в) формування в молоді гуманістичної зорієнтованої фізичної культури (В.І. Столяров) [15, с. 94].

При трактуванні поняття “здоровий спосіб життя” можна виділити такі визначення:

1. В.В. Марков зауважує, що здоровий спосіб життя – це система поглядів, сформована в процесі життя під впливом різних чинників, на проблему здоров’я як на конкретне вираження можливостей людини в досягненні поставленої нею мети [11, с. 320].

2. М.В. Акілов підкреслює, що здоровий спосіб життя – це сформований у людини спосіб організації виробничої, побутової і культурної сторін життєдіяльності, що дає змогу тією чи іншою мірою реалізовувати свій творчий потенціал [2, с. 10].

3. Г.М. Соловійов наголошує на тому, що здоровий спосіб життя – це соціально й історично визначене уявлення про здоров’я, а також засоби і методи інтеграції в практичне життя [13, с. 34]; це частина загальної культури людини, що характеризується певним рівнем спеціальних знань і мотиваційно-ціннісних орієнтацій, набутих у результаті виховання, освіти, самовиховання [13, с. 34].

А. Горбатов зазначає, що успішне вирішення завдань, пов’язаних із формуванням основ здорового способу життя, уміння самостійно займатися фізичною культурою можливі лише на основі використання різних видів фізичних вправ, рухомих і спортивних ігор, повідомлень – теоретичних і методичних, виховання вміння здійснювати фізкультурно-оздоровчу і спортивну діяльність [8, с. 448].

**Висновки.** Формування здорового способу життя студентської молоді – це важливий крок на шляху активізації людського фактора в перспективному розвитку суспільства, що має за кінцеву мету забезпечення всебічного, гармонійного розвитку особистості молодого людини.

Перспективи подальших досліджень полягають у формуванні здорового способу життя і фізичної культури студентської молоді.

#### **Список використаної літератури**

1. Агаджанян Н.А. Адаптация и резервы организма / Николай Александрович Агаджанян. – М. : Физкультура и спорт, 1997. – 199 с.

2. Акилов М.В. Индивидуальный стиль здорового образа жизни – цель обучения в системе физкультурного образования / М.В. Акилов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. – № 2. – С. 10–11.
3. Бальсевич В.К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4. – С. 2–8.
4. Бикмухаметов Р.К. Содержание процесса физического воспитания в системе педагогического воспитания / Р.К. Бикмухаметов // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 7. – С. 23–28.
5. Булич Э.Г. Физическая культура и здоровье / Элла Георгиевна Булич. – М. : Наука, 1981. – 350 с.
6. Вергунова В.М. Изучение мотивационно-потребностных предпочтений студентов в условиях работы центра здоровья / В.М. Вергунова // Современные проблемы физической культуры и спорта : матер. XI науч. конф., 23 ноября 2007 г. / отв. ред. С.В. Галицын. – Хабаровск : Дальневосточная гос. акад. физ. культуры, 2008. – С. 20–23.
7. Виноградов П.А. Основы физической культуры и здорового образа жизни : [учеб. пособие для учеб. заведений] / П.А. Виноградов, А.П. Душанин, В.И. Жолдак. – М. : Советский спорт. 1996. – 587 с.
8. Горбатов А. Механизмы реализации концепций здорового образа жизни / А. Горбатов // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы : тезисы докл. междунар. конгр., 24–25 мая 1998 г. – М., 1998. – Т. 2. – С. 448–449.
9. Калина М. Категорія “здоровий спосіб життя” у нормативно-правових актах України / М. Калина // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 1. – С. 94–98.
10. Лисицын Ю.П. Образ жизни и здоровье населения / Юрий Павлович Лисицын. – М. : Знание, 1982. – 40 с.
11. Марков В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней : учеб. пособие для студентов пед. вузов по специальности 033300 – безопасность жизнедеятельности / Валерий Васильевич Марков. – М. : Academia, 2001. – 318 с. (Высшее образование).
12. Популярная медицинская энциклопедия / гл. ред. Б.В. Петровский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Сов. энцикл., 1987. – 703 с.
13. Соловьёв Г.М. Основы здорового образа жизни и методика оздоровительной физической культуры / Г.М. Соловьёв. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 1998. – Ч. 2. – С. 34–38.
14. Столяров В.И. Показатели, компоненты и факторы физической культуры и здорового образа жизни молодежи (социологический анализ) / В.И. Столяров, Б.И. Новиков, В.И. Вишневский // Физическая культура и здоровый образ жизни : тезисы. Всесоюз. науч.-практ. конф., Севастополь, 16–21 февр. 1990 г. – Севастополь, 1990. – С. 149–150.
15. Столяров В.И. Физическая культура и спорт как элементы культуры / В.И. Столяров // Культурная среда и ее освоение : материалы сов. ученых к XVIII Всемирному филос. конгр. “Философское понимание человека”, Великобритания, Брайтон, 21–27 авг. 1988. – М., 1988. – С. 126–142.

**Иваненко Т.В. Теоретические основы здорового образа жизни студенческой молодёжи**

*Рассмотрены публикации, которые касаются здорового образа жизни молодёжи. Указано, что привлечение молодёжи к здоровому способу жизни является актуальной проблемой общества. Определено, что здоровый образ жизни молодёжи должен реализовываться в совокупности всех основных форм жизнедеятельности: трудовой, общественной, семейной.*

*Ключевые слова: здоровье, здоровый способ жизни, студенческая молодёжь.*



**Ivanenko T. Theoretical principles of students' healthy mode of life**

*The scientific publications which touch upon students' healthy mode of life are examined. It is pointed out that involvement of youth to the healthy mode of life is an actual problem of our society. It is indicated that youth's healthy mode of life is such one which must be implemented in total of all main forms of vital activity: labour, public, family.*

*Key words: health, healthy mode of life, students' youth.*

**ЕКЗЕМПЛІФІКАЦІЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ  
(НА ПРИКЛАДІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ)**

*У статті розкрито сутність екземпліфікації як умови розвитку креативності майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах Великої Британії.*

*Ключові слова: фактори, складові креативного викладання, креативний учитель.*

Одним зі стратегічних завдань вітчизняної системи освіти є розвиток креативності особистості (Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). З огляду на проголошений нашою державою курс на євроінтеграцію, варто зазначити, що це питання актуальне і в Європі: воно визначено Радою ЄС одним із чотирьох завдань у рамках основної стратегії європейського співробітництва в галузі освіти і професійної підготовки до 2020 р. Важливою умовою успішної реалізації поставленого завдання є екземпліфікація креативності викладачем, зокрема вищого навчального закладу. Незважаючи на численні дослідження науковців у цій галузі (Д.Б. Богоявленська, І.А. Зязюн, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, С.О. Сисоєва та ін.), погляди вчених однієї з високорозвинутих європейських держав – Великої Британії щодо цієї проблеми не ставали предметом спеціального дослідження в нашій країні, що й зумовлює актуальність цього питання.

**Мета статті** – розкрити сутність екземпліфікації як умови розвитку креативності майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах Великої Британії.

Аналіз британської педагогічної теорії показав, що переважна більшість авторів [2; 3; 5; 7] упевнені в тому, що ключовою умовою розвитку креативності студентів є її екземпліфікація викладачем (від англ. Exemplification – пояснення прикладом). Спостереження та імітація – не з метою копіювання, а як засіб повідомлення про розумові процеси, допомагає, на думку Пола Ховард-Джонса, нейропсихолога і педагога Бристольського університету [4, с. 15], зазирнути у свідомість іншої людини, передбачити її поведінку. Адже, як зазначає науковець, коли ми спостерігаємо за діяльністю інших людей, деякі нейрони в нашому мозку активуються, наче ми самі виконуємо ці ж самі рухи. Так, ми можемо опосередковано дізнатись не лише про думки інших, а й про розумові стани, які їх викликали. Для студентів екземпліфікація креативності викладачем – це не тільки нагода “робити, як викладач”, а й “думати, як він”.

У Великій Британії Національний дорадчий комітет з питань креативної та культурної освіти (далі – НДКККО) ще у доповіді 1999 р. визначив креативне викладання як “використання педагогами творчих підходів для того, щоб процес навчання був цікавим, захопливим і ефективним” [2,

с. 20], невід'ємну складову навчання креативності, що, у свою чергу, є одним із пріоритетних стратегічних завдань системи освіти країни.

З дефініції НДКККО стає зрозумілим, що основними завданнями креативного викладання є стимулювання учнівського інтересу та забезпечення ефективного навчання. Ці акценти є характерними для педагогічної теорії Великої Британії. Так, аналізуючи ключовий концепт – креативність, більшість науковців наголошує на тому, що основними характеристиками цього явища виступають оригінальність і цінність (М. Боден, Дж. Брунер, Б. Джеффри, М. Жуберт, Т. Кремін, К. Робінсон та ін.). Саме цінність, ефективність, на думку британських учених, є визначальними рисами креативного продукту, зокрема у сфері освіти.

Креативне викладання містить всі характеристики гарного, ефективного викладання, а саме: сильну мотивацію, високі очікування, вміння спілкуватися і слухати, зацікавити і надихнути. Творчі вчителі не обов'язково є яскравими виконавцями [5, с. 361], проте вони володіють ґрунтовними знаннями у своїй сфері і методами, які стимулюють допитливість і підвищують самооцінку студентів та їх впевненість у собі. Креативні вчителі підтримують баланс між навчальними рамками й можливостями для діяльності за самостійно обраним напрямом, між управлінням учнівськими групами та увагою до кожного; добирають види питань відповідно до різних завдань і прогнозують реальні результати [2, с. 20–21]. Це професіонали, які залишаються самовмотивованими учнями, цінують креативні виміри власного життя та встановлюють зв'язки між особистим досвідом і своєю викладацькою діяльністю [5, с. 362].

Таким чином, основний наголос зазначені автори роблять на емоційній сфері особистості (мотивації, самооцінці, ставленні, допитливості тощо), адже найдієвішим впливом на неї є саме власний приклад викладача (Т. Кремін, Дж. Барнс [3, с. 252]). Так, Р. Фішер стверджує, що “допитливість заразна” [7, с. 15]; а Дж. Саваж та М. Фотлі впевнені в тому, що екземпліфікація креативності допоможе викладачу стимулювати внутрішню мотивацію студентів [2, с. 115].

Отже, як стати креативним викладачем? Відповідаючи на це запитання, одразу зазначимо, що універсального способу не існує й існувати не може, виходячи з того, що невід'ємною характеристикою креативності є оригінальність, а отже, простого наслідування недостатньо. Кожний креативний викладач має свій унікальний стиль викладання, що передусім детермінується попередніми знаннями і досвідом, нормативними засадами професійної діяльності та менторами [2, с. 21–24].

#### *1. Попередні знання і досвід.*

Учнівський, студентський і власне викладацький досвід, а саме: улюблені педагоги, педагогічна практика, предметні знання та знання методики викладання свого предмета, зумовлюють наше уявлення про креативне викладання.

## 2. Нормативні засади професійної діяльності.

У Великій Британії діяльність викладача вищого навчального закладу регулюється передусім стандартами підготовки вчителів початкової школи. В нормативних документах зазначаються очікування щодо поведінки, змісту освіти тощо. Останні два десятиліття в Британії ведуться дебати щодо доцільності суворих регламентацій уряду, адже вони обмежують простір для креативного викладання.

## 3. Ментори.

Знання, досвід і розуміння урядових ініціатив менторами (викладачами базових навчальних закладів, у яких проходять педагогічну практику студенти) є важливим фактором формування уявлень про викладацьку діяльність і місце в ній креативності.

Таким чином, під впливом внутрішніх (попередніх знань і досвіду) та зовнішніх (нормативних засад професійної діяльності, менторів) чинників у викладача вищого навчального закладу в процесі професійної підготовки та викладацької роботи формується свій власний, оригінальний, стиль педагогічної діяльності. Саме він і визначає успішність процесу екземпліфікації креативності викладачем як умови розвитку творчого потенціалу студентів, як стверджують Т. Кремін, Дж. Барнс та С. Скофхем [3, с. 252].

У 2002 р. вищезгадані науковці провели розвідку у вищих навчальних закладах країни на факультетах підготовки вчителів початкових класів з метою виокремлення спільних рис креативного викладання. У дослідженні взяли участь чотири тьютори і 240 студентів. Учені вивчали креативну діяльність викладачів під час проведення семінару з географії, практичного заняття з музики та лекції з англійської мови.

Результати проведеної роботи дали підстави вченим порівняти креативне викладання з “коктейль-вечіркою” [3, с. 246]. Господар добирає інгредієнти (зміст заняття) і вміло їх змішує (стиль викладання) з метою сприяння творчій “вечірці”, приємній та корисній (процес навчання). На думку авторів, елементи (“інгредієнти”) самі по собі не обов’язково мають бути творчими, але їх креативне змішування та індивідуальний досвід учасників мають вирішальне значення для успіху такої “вечірки” [5, с. 361].

Дослідження дало змогу виокремити важливі складові креативного викладання і навчання. Так, *зміст заняття* (інгредієнти коктейлю) включав подачу сучасного матеріалу в більш широкому контексті і часте використання метафор, аналогій, власних анекдотів для встановлення зв’язків. *Стиль викладання* (змішування коктейлю) передбачав застосування мультимодального підходу, гумору, варіювання темпу, демонстрацію впевненості тьюторами та їх здатність надихати і цінувати студентів. *Навчальний досвід* (“коктейль-вечірка”) був пов’язаний з афективною і фізичною участю студентів, заохоченням їх до активної взаємодії та рефлексії.

Отже, британські дослідники не лише з’ясували спільні елементи креативного викладання, що належать як до емоційної сфери (гумор, варіювання темпу, демонстрація впевненості, здатності надихати, цінувати

студентів), так і когнітивної (подача сучасного матеріалу в широкому контексті, використання метафор, аналогій, анекдотів; мультимодальний підхід, заохочення до рефлексії), а й самі продемонстрували важливість екземпліфікації як умови розвитку креативності, представивши результати дослідження в метафоричній формі.

Схожу метафору для позначення креативного викладання використали і в коледжі Голдсміт Лондонського університету, реалізуючи в 2004 р. міждисциплінарний проект “Карнавал” у рамках національної програми “Креативні викладачі для креативних учнів” [6]. Мета проекту полягала у формуванні розуміння студентами способів представлення культурної різноманітності в навчальній програмі. Студентів об’єднали у чотири групи, кожна з яких готувала виступ для спільного карнавалу в стилі певного народу Карибського регіону. Процес своєї підготовки група знімала на відео і самостійно монтувала десятихвилинний фільм.

Відтак, цей проект надав можливість студентам здобути досвід роботи з мультимодальними ресурсами. Специфічна форма креативної діяльності, до якої були залучені студенти, дала змогу продемонструвати переваги соціальної практики над індивідуальним формами самовираження.

Важливість *соціального оточення* для екземпліфікації креативності викладачем у своїх працях підкреслюють багато британських науковців (Д. Девіс, А. Крафт, Р. Фішер тощо). Вони базують свої погляди на моделі креативності М. Чіксентміхайї [1, с. 4], який подав її у вигляді трикутника, вершинами якого виступили людина, домен (який він розглядав як досвід і як сферу діяльності) та суспільство (тобто експерти). Креативність, на думку вченого, виникає при взаємодії людини з доменом і суспільством.

Як було виявлено Д. Девісом та Д. Шелкросом [1, с. 8], прояву креативності викладача можуть заважати *внутрішні блоки*, а саме: передбачувані очікування інших людей, нездатність бути в курсі всієї наявної інформації, відсутність зусиль, власні установки, жорсткість і непохитність, страх невдачі, конформізм, боязнь насмішок, залежність від начальства, рутини, звичний комфорт; необхідність у тому, щоб все було впорядковано весь час; забобони, фаталізм тощо.

Для їх подолання А. Крафт [1, с. 8] рекомендує педагогам будувати “компостну купу” таких негативних факторів і залишати їх позаду. Разом з тим автор визнає, що цього дуже важко досягти самостійно, без підтримки соціального оточення: колег, адміністрації навчального закладу тощо.

**Висновки.** Таким чином, британські науковці не лише наголошують на важливій ролі креативного викладання для розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи (Дж. Барнс, А. Крафт, Т. Кремін, НДКККО та ін.), а й самі це унаочнюють, застосовуючи у своїх працях метафори (наприклад, коктейль-вечірка, карнавал, компостна купа). Вчені стверджують [2–4], що успішність процесу екземпліфікації креативності викладачем великою мірою визначається власним стилем педагогічної діяльності, який формується під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів, акцентуючи увагу на важливій ролі соціального оточення в цьому процесі.

### **Список використаної літератури**

1. Davies D. Creative Teachers for Creative Learners. A literature review / Dan Davies. – Bath : Bath Spa University College, 2004. – 16 p.
2. Fautley M. Creativity in Secondary Education / Martin Fautley, Jonathan Savage. – Exeter : Learning Matters, 2007. – 138 p.
3. Grainger T. A creative cocktail: creative teaching in initial teacher education / Teresa Grainger, Jonathon Barnes, Stephen Scoffham // Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy. – 2004. – № 30 (3). – P. 243–253.
4. Howard-Jones P. Fostering creative thinking: co-constructed insights from neuroscience and education / Paul Howard-Jones. – Bristol : ESCalate, 2008. – 23 p.
5. Learning to teach in the Primary School / [edited by J. Arthur, T. Cremin]. – [2<sup>nd</sup> ed.]. – London : Routledge, 2010. – 517 p.
6. Potter J. Carnival visions: digital creativity in teacher education / John Potter // Learning, Media and Technology. – 2006. – Vol. 31. – № 1. – P. 51–66.
7. Unlocking Creativity. Teaching across the Curriculum / [edited by Robert Fisher, Mary Williams]. – London : David Fulton Publishers, 2004. – 176 p.

### **Каракатсанис Т.В. Экземплификация как условие развития креативности будущих учителей начальных классов (на примере Великобритании)**

*В работе раскрывается сущность экземплификации как условия развития креативности будущих учителей начальных классов в высших учебных заведениях Великобритании.*

*Ключевые слова: факторы, составляющие креативного преподавания, креативный учитель.*

### **Karakatsanis T. Exemplification as a condition for the development of creativity of primary school teachers' (on the example of Great Britain)**

*The paper reveals the essence of exemplification as a condition for the development of would-be primary school teachers' creativity in the higher educational establishments of Great Britain.*

*Key words: factors, components of creative teaching, creative teacher.*

## ДІЯЛЬНІСТЬ ЄВРОКЛУБІВ ЯК ОСЕРЕДКІВ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розглянуто учнівські об'єднання (євроклуби) як осередки формування творчої особистості, які допомагають учням в оволодінні технологіями життєтворчості, створюють умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самореалізації, а також покликані забезпечити формування європейської свідомості та гармонійно розвинутої особистості в контексті європейського виміру освіти.*

*Ключові слова: євроклуб, європейська свідомість, технології життєтворчості, самопізнання, самооцінка, самореалізація, європейський вимір освіти.*

Сучасність диктує необхідність об'єднання зусиль міжнародної спільноти, змінюються мета й завдання, зміст і технології навчання, зростає потреба формування нового мислення у молоді. Тому виховання й освіта є пріоритетними в соціально-економічному та культурному аспектах. Відзначимо, що проголошене Україною прагнення стати членом Європейського Союзу ставить нашу державу перед необхідністю реформування сфер суспільного й освітнього життя з метою наближення їх до європейських стандартів [3].

Концепція сучасної освіти відповідає основним документам, що забезпечують діяльність освітньої галузі, таким як: Загальна декларація прав людини [5], Декларація прав дитини [2], Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті [10], Закони України “Про освіту” [7], “Про загальну середню освіту” [6], Указ Президента України “Про додаткові заходи щодо державної підтримки обдарованої молоді” [11], державні документи щодо реформування сучасної освіти, під час розробки яких було враховано європейський досвід. Підкреслимо, що просвітницьку політику Європейського Союзу регулюють статті Маастрихтського договору. Головною метою статей є поширення серед молоді почуття європейської інтеграції, вивчення мов країн – членів Європейського Союзу, організація міжнародної співпраці, яка має на меті підтримку процесу інтеграції [8].

Саме тому актуальним є подання багатогранної картини сучасної Європи, її культурно-історичної спадщини з усвідомленням місця національного внеску до загальноісторичного процесу, виховання, заснованого на принципах толерантності, високої громадянської свідомості та відповідальності, критичного мислення, на теренах України та за її межами через створення нових дитячих організацій з питань євроінтеграції – євроклубів [3].

**Мета статті** – проаналізувати тенденції сучасного суспільства до питань євроінтеграції й формування європейської свідомості та діяльність євроклубів як осередків реалізації поставлених завдань, що передбачає:

а) зосередження уваги на історичних зв'язках від місцевого до європейського і світового рівнів, взаємному відбитку та впливі історичних подій у країнах та економічних зрушень, їх критичне й аналітичне вивчення;

б) аналіз як історичних, так і соціально-культурних традицій, що формували європейську свідомість;

в) розвиток інтересу учнів до географії, історії, культури, мови інших європейських країн [3].

Необхідність втілення на практиці основних засад, якими керуються координатори в діяльності євроклубів, підкреслюється науковцями в усьому світі. Тому оновлення й удосконалення освіти триває не лише в Україні, а й у країнах Європи. Так, наприклад, російський академік О. Чубар'ян у своїх дослідженнях акцентує увагу на зростаючій важливості вивчення учнями історичного досвіду народів й аналізу події з правової, політологічної, економічної та культурної точки зору. Саме це, на його думку, дає змогу зрозуміти “контекст культурного часу” [4].

На думку британського вченого К. Донерта [13], слід робити наголос на заохочуванні молоді до вивчення питань європейського характеру не тільки шляхом ґрунтовного вивчення історії чи географії, а й за допомогою порівняння місця країн у європейському просторі, соціального середовища в країнах, політико-географічних засад, культурної спадщини, підкреслюючи взаємозалежність між країнами та співпрацю у вирішенні питань демократії, соціальної справедливості і прав людини, розкриваючи значення таких понять як “європейська ідентичність” та “громадянство Європи”.

У процесі дослідження ми звернули увагу на працю Дж. ван дер Льюї-Рурда, який у своїй статті “Beyond the Doorstep: The nature of History teaching across Europe” (або “По той бік порогу: природа викладання історії у Європі”), крім усього іншого, аналізує дослідження Європейської асоціації викладачів історії EUROCLIO (1997). Згідно з його спостереженнями, практично всі освітні програми були спрямовані на сприяння усвідомлення громадянства та демократії, розуміння світу, в якому ми живемо, нашого культурного спадку, посилення національної ідентичності та патріотизму, приділяється увага розвитку критичного мислення та мультиперспективності до історичних подій [14, с. 4–6].

У зв'язку із цим цікавим для вивчення може бути досвід Латвії, де курс історії в програмі умовно поділяється на три блоки: історія Латвії, історія Європи та всесвітня історія. Одним із завдань навчання історії освітній стандарт визначає формування національної та європейської ідентичності [3]. Особливий наголос на викладанні в навчальних закладах європейських питань робиться і в Угорщині. Історики Л. Бєро та В. Васс підкреслюють, що “викладання про Європу – це викладання для Європи”, саме це (процес європейської інтеграції) стимулює впровадження спеціальних програм. У Франції також викладання історії Європи є пріоритетним для Міністерства освіти [14, с. 17].

Варто згадати і позитивний досвід Польщі, де в рамках європейської освіти учням показують місце та роль Польщі й поляків в інтегрованій Європі, розвивають усвідомлення європейської ідентичності, заснованій на повазі до власної держави та процесу інтеграції як засобу, що приводить до “трансформації суспільного устрою та досягнення умов довгострокового



розвитку країни” [8]. В рамках цієї програми учні ознайомлюються з прикладами відносин Польщі з іншими європейськими державами, принципами європейського порядку, заснованого на спільному історичному підґрунті. Аналізуючи працю Т. Мареш, можна дійти висновку, що в Європі в навчальних закладах наявна тенденція до викладання, яке передбачає розкриття трьох головних аспектів: вчення про Європу (історія, культура, розвиток), навчання в Європі (формування основних навичок, нахталт, володіння іноземними мовами й орієнтування в новітніх інформаційних технологіях) та навчання для Європи (так звані “європейські компетенції”, тобто підготовка молоді до співпраці з іншими європейцями, пропагування фундаментальних європейських цінностей і принципів, як демократія, толерантність, права людини тощо) [3].

Важливість вивчення різноманіття європейської спільноти, культурно-історичні, політичні засади Європейського Союзу й оновлення системи освіти підкреслюється і науковцями Сполучених Штатів Америки, які вбачають необхідність вивчення національних витоків своїх співгромадян – нащадків колишніх європейців. На думку американських учених, це сприятиме зближенню та налагодженню більш ефективних відносин між Старим і Новим Світом [13]. Отже, все спрямовано на консолідацію суспільства, встановлення та закріплення навичок, які сприятимуть гармонійному розвитку особистості як члена європейської та світової спільноти.

При цьому варто відзначити роль євроклубів у просуванні ідей та європейських цінностей. Аналізуючи діяльність лідерів клубів, варто підкреслити цікаві інтерактивні методи виховання взаємоповаги як до своїх співвітчизників, так і до міжнародної спільноти в цілому, свободу від політичних та ідеологічних стереотипів, при цьому не вдаючись до створення спільного ворога та зосередження на військових питаннях (хоча воєнна історія може вивчатися).

Україна вже давно співпрацює з Радою Європи в галузі вдосконалення процесу навчання та викладання (зокрема історії, географії й іноземних мов) та має на меті зближення просвітницьких систем, поширення нових освітніх ідей, організацію основ співпраці й обміну досвідом, не втручаючись при цьому в освітні системи держав, які самостійно обирають засоби і шляхи навчання. Тому створення української мережі євроклубів дає змогу впроваджувати політику євроінтеграції, не руйнуючи базу вітчизняної системи освіти.

Зазначимо, що згідно з рекомендаціями Комітету Міністрів Ради Європи [9] освітня діяльність (інструментом упровадження якої виступають євроклуби на базі навчальних і позашкільних закладів) має сприяти встановленню взаєморозуміння між народами Європи, усвідомленню учнями власної індивідуальності та належності до певної спільноти шляхом здобуття знань про спільне історично-культурне надбання, зацікавленості учнів іншими європейськими країнами, завдяки новітнім інформаційним технологіям розвивати та заохочувати проекти співпраці й обміну досвідом.

Для позначення стратегії реформування освітніх програм у Європі було запроваджено термін “європейський вимір”, який у наш час набуває більш змістового навантаження. Європейський вимір в освіті означає вивчення традицій, культури, мови й економічного стану інших країн для отримання комплексного уявлення про Європу та визнання існування багатоманітності в її рамках. У контексті діяльності євроклубів з метою сприяння інтеграції України в європейській освітній простір актуалізується питання європейського виміру в навчальних програмах та програмах роботи євроклубів.

Передбачається, що створення подібних клубів та втілення європейських норм і цінностей сприятимуть вихованню “громадян нової Європи”. Тому слід підкреслити, що, розробляючи програми роботи євроклубів, мало враховувати підвищення обізнаності з європейським виміром, слід сприяти формуванню в учнів “європейської свідомості” [3].

У формуванні діяльності Євроклубів також варто посилатись на фундаментальну працю “Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century” [15] Р. Страдлінга, який не тільки порушує актуальні питання у сфері освіти, а й пропонує цікаві методичні та дидактичні підходи до їх реалізації. Дослідник звертає увагу на формування цілісної картини уявлень, аналіз неоднозначних поглядів, використання проблемного підходу, навичок роботи з наданою інформацією тощо.

При цьому підкреслюється роль позашкільної діяльності, тобто створення гуртків істориків та мовознавців, відвідування музеїв, застосування у викладанні кейс-методу, участь у різноманітних проектах [15, с. 157–158]. Аналізуючи дослідження Р. Страдлінга, можна дійти висновку, що всі новітні методики, які він радить використовувати у співпраці з молоддю, є базою для діяльності євроклубів навчальних закладів.

У цьому контексті слід більш детально зупинитися на одному з першочергових завдань лідерів євроклубів – налагодженні творчих контактів з однодумцями в рамках двосторонньої співпраці не тільки на теренах України, а й за її межами з метою втілення в життя основних ідейних принципів роботи євроклубів (наприклад, спільна підготовка навчального матеріалу зі створення та розвитку Європейського Союзу, організація спільних круглих столів або творчих майстерень тощо). Позитивним фактором є зосередженість на спільному питанні, проведення порівняльного аналізу поглядів і виконання одного завдання євроклубами в навчальних закладах, що сприятиме нівелюванню суб’єктивного підходу.

Спільна праця демонструє важливість збереження збалансованого уявлення про світ, сконцентрованого не тільки на політичних сюжетах, а й культурних і соціально-економічних аспектах, виступає позитивним фоном у спілкуванні між народами. Крім цього, слід підкреслити практичну роль співпраці євроклубів різного рівня, а саме:

- а) широкий форум для обміну думками з усіх питань;
- б) створення сприятливої атмосфери, заснованої на взаємній повазі та довірі;

в) транспарентність (відкритість і доступність) та рівноправна основа співпраці;

г) налагодження механізму наступництва.

Позитивним є той факт, що міжнародні проекти та співпраця євроклубів у різних сферах діяльності сприяє створенню “специфічного творчого ефекту” [1]: питання набувають більш амбіційного характеру, виходячи за рамки локального рівня; в учнів розвиваються навички критичного мислення, мультикультуралізму, толерантності, інтелектуальної розвинутості, здатності доходити незалежних висновків, поступового викорінювання упереджених поглядів, стереотипного розуміння та ксенофобії. Освітній потенціал такої діяльності не тільки не обмежується на власному внутрішньому змісті, а й завжди має позитивний вплив на розвиток національної системи освіти.

Підкреслимо, що при підтримці міжнародного фонду “Відродження” [16] традиційним стає організація творчих майстерень з обміну досвідом участі в різноманітних проектах. Учні не тільки виступають учасниками та волонтерами в акціях, а і є повноправними авторами проектів, у тому числі й всеукраїнського значення. Наприклад, переможці Всеукраїнського конкурсу з питань євроінтеграції “Europanastra”, започаткованого Донецьким молодіжним дебатним центром, виступили ініціаторами проекту з покращення стану ріки Рата шляхом залучення населення до прибирання прибережної зони. Визначним є той факт, що ріка протікає територією Західної України та Польщі. Тому проект набуває міжнародного характеру, що сприятиме налагодженню міжкультурного діалогу між країнами. Бо саме питання міжкультурного діалогу перебуває в полі уваги Ради Європи внаслідок того, що їх інтеграційний процес може допомогти орієнтуватись у складних конфліктних ситуаціях і сформуванню навички, які необхідні в багатокультурному світі для виховання поваги до інших народів.

Отже, у контексті європейської інтеграції результатом позитивної діяльності євроклубів є вміння учнів:

- 1) порівнювати та зіставляти події та їх наслідки в історії власної країни з їх аналогами в європейських країнах;
- 2) розумітись у розмаїтті культурної спадщини європейських держав і стилів життя у різних частинах Європи в різні часи;
- 3) аналізувати, як події в історії власної країни вплинули на ситуацію в усій Європі;
- 4) налагоджувати ефективну співпрацю у вирішенні різноманітних питань;
- 5) формувати власну точку зору стосовно подій і зрушень як місцевого, так і світового масштабу;
- 6) набувати навичок міжкомунікаційного характеру тощо.

**Висновки.** Підкреслимо, що в рамках європейського виміру в освіті висвітлення історичних подій і вивчення культурних традицій (зокрема в умовах роботи євроклубів як осередків формування європейської свідомості особистості) має, перш за все, допомагати молоді в розумінні один од-

ного, налагодженні співпраці, вихованні толерантності та почуття поваги до оточення, їх поглядів, думок, релігійних почуттів, незалежно від статі, раси, національності, віросповідання. Зосереджуючи увагу на вивченні й аналізі історичних зв'язків, соціокультурних традицій, географічних та мовних особливостей країн, учні навчаються застосовувати навички критичного мислення, що сприяє ширшому вивченню як окремої ситуації, так і картини світу, поступово знаходять своє місце в європейській та світовій спільнотах, долучаючись до інтеграційних процесів і пропагування фундаментальних цінностей.

#### **Список використаної літератури**

1. Бацин В. Сотрудничество между Российской Федерацией и Советом Европы в рамках региональных и многосторонних проектов по историческому образованию / В. Бацин // Историческое образование в Европе: 10 лет сотрудничества между Российской Федерацией и Советом Европы. – Страсбург : Совет Европы, 2006. – С. 129.
2. Декларація прав дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art\\_id=10264815](http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=10264815).
3. Європейський вимір курсу історії нового часу в навчальних програмах для середньої школи в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://history.vn.ua/article/15.html>.
4. Историческое образование в Европе: 10 лет сотрудничества между Российской Федерацией и Советом Европы. – Страсбург : Совет Европы, 2006. – С. 129.
5. Загальна декларація прав людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_015).
6. Закон України “Про загальну середню освіту” [Електронний ресурс] / Законодавство України з питань освіти. Станом на 1 квітня 2004 р. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
7. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс] : законодавчі акти України з питань освіти Станом на 1 квітня 2004 р. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
8. Мареш Т. Можно ли стремление к глобальности совместить с возрождением регионализма? [Електронний ресурс] / Т. Мареш. – Режим доступу: <http://history.org.ua/JournALL/regions/3/7.pdf>.
9. Рекомендация Res (2001) 15 Комитета Министров Государствам – членам Совета Европы по вопросам преподавания истории в Европе в 21 веке. – Страсбург, 2001. – С. 10.
10. Указ Президента України “Про Національну доктрину розвитку освіти” від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>.
11. Указ Президента України “Про додаткові заходи щодо державної підтримки обдарованої молоді” від 24 квітня 2000 р. № 612/2000 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/612/2000>.
12. GTIP Think Piece [Електронний ресурс] / Teaching About Europe. – Режим доступу: <http://www.geography.org.uk/gtip/thinkpieces/europe>.
13. Donert K. Teaching about Western Europe [Електронний ресурс] / K. Donert. – Режим доступу: <http://www.ericdigests.org/pre-9217/europe.htm>.
14. Joke van der Leeuw-Roord. Beyond the Doorstep: The nature of History teaching across Europe [Електронний ресурс] / Geographical Association Digest. – Режим доступу: <http://www.culturahistorica.es/jike/history-teaching.pdf>.
15. Stradling R. Teaching 20-th century European History. Council of Europe Publishing / R. Stradling. – Germany, 2001. – 291 p.

16. Міжнародний фонд “Відродження” [Електронний ресурс] / Головна сторінка сайту. – Режим доступу: [http://www.irf.ua/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=1](http://www.irf.ua/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1).

**Кирпа А.В. Деятельность евроклубов как центр формирования создания личности**

*В статье рассматриваются ученические объединения (Евроклубы) как центры формирования творческой личности, которые помогают учащимся овладеть технологиями жизнетворчества, создают условия для раскрытия потенциала самопознания, самооценки, самореализации, а также призваны обеспечить формирование европейского сознания и гармонично развитой личности в контексте европейского измерения в образовании.*

*Ключевые слова: Евроклуб, европейское сознание, технологии жизнетворчества, самопознание, самооценка, самореализация, европейское измерение образования.*

**Kyrpa A. Activity of Euroclubs as a forming center for creation of personality**

*In the article we have taken into consideration students' associations (Euroclubs) as the centers of forming of creative personality, which help students to master life creating techniques, create conditions for disclosure of the potential for self-knowledge, self-appraisal and self-realization, ensure forming of European consciousness and harmonious developed personality in the context of European dimension in education.*

*Key words: Euroclub, European consciousness, life creating techniques, self-knowledge, self-appraisal and self-realization, European dimension in education.*

## ЛОГІСТИЧНА МЕТОДОЛОГІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СТАНДАРТІВ І КРИТЕРІЇВ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ, НАВЧАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

*У статті розглянуто методологію концептуальних стандартів якості вищої освіти, навчання та професійної підготовки викладачів психології на основі використання логічних та логістичних засобів і технологій.*

*Ключові слова: логістична методологія, концептуальні стандарти, якість, природничо-наукова парадигма, семіотичні проблеми, знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти, денотати.*

Одним із пріоритетних напрямів упровадження ідей Болонського процесу у сферу вищої фахової освіти (ВФО) України є розробка стандартів і критеріїв якості освіти та навчання у ВНЗ. Разом із тим слід зазначити, що шлях до нової якості освіти в Україні, як зазначає М.Ф. Степко, повинен визначатись здоровим консерватизмом та виваженими змінами змісту освіти, новими стандартами та критеріями якості нової освіти [18, с. 119–127]. Водночас на сьогодні розробка понятійно-термінологічних стандартів моніторингу якості освіти є проблемою, на що звертає увагу директор Інституту вищої освіти АПН України В.І. Луговий [13, с. 53–77].

Актуальність теми стандартів і критеріїв якості вищої освіти засвідчують і матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”, які висвітлюють засоби, технології та перспективи і розвитку, і моніторингу якості освіти [3]. Проблему критеріїв і стандартів оцінювання якості у вищій освіті висвітлено і в нашій публікації в матеріалах зазначеної конференції. Використовуючи логістичний метод аналізу проблеми, ми намітили перспективні напрями усунення причин її виникнення і шляхи вирішення [9, с. 465–477].

В умовах магістратури розробка концептуальних стандартів і критеріїв якості відіграє особливо важливу роль, оскільки саме вчені та викладачі повинні бути і фактичними розробниками відповідних стандартів (за посадою) і водночас безпосередніми учасниками їх упровадження у практику професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Розробка методологічних основ побудови концептуальних стандартів якості психологічної освіти з наступним оволодінням технологіями їх (стандартів) побудови викладачами психології в умовах магістратури є головною метою нашої роботи.

**Мета статті** – на основі аналізу еволюції розвитку стандартів і критеріїв оцінок *науковості* фахового психологічного знання визначити інваріанти-стандарти та інваріанти-критерії оцінок якості професійної підготовки та навчання викладачів психології в умовах магістратури.

Відповідно до мети поставлено такі завдання:

1. Виявити інваріанти ознак *науковості* фахового знання на різних етапах його розвитку та визначити механізми їх походження.

2. Визначити природу інваріантів-стандартів та інваріантів-критеріїв оцінок науковості фахового знання та їх види.

3. Обґрунтувати логістичну методологію концептуальних стандартів і критеріїв оцінок та оцінювання якості психологічного наукового знання, психологічної освіти та професійної підготовки викладачів психології в умовах магістратури виявленими видами інваріантів.

У розвитку будь-якої науки виділяють кілька етапів, які відрізняються один від одного кардинальною зміною системи координат інтерпретації (СКІ) її об'єкта і предмета. Уточнюємо: мова йде не про зміну об'єкта і предмета науки, а *зміну системи координат їх інтерпретації*. Так, для донаукового етапу об'єктом дослідження постає частина об'єктивної реальності, яка виділяється (за механізмами) завдяки органам чуття (те, що бачать очі). А результати відображення цієї частини реальності презентуються вченими в текстах лінгвістичними засобами рідної мови (слова, характеристика, опис, пояснення тощо). Очевидно, що опис, характеристика біологічних, фізичних, астрономічних об'єктів, як і соціальних, юридичних та інших, суттєво відрізняються використанням різних слів, їх значень тощо. Пріоритетом на цьому етапі постає зміст, який відрізняється від змісту інших наук лексикою, ознаками, поясненнями тощо.

Звертаємо увагу, з одного боку, на чуттєво-образний, перцептивний характер походження змісту на цьому, донауковому, етапі розвитку будь-якої науки, а з іншого – на лінгвістичні засоби його (змісту) презентації в текстах.

Другий етап – власне науковий. Він характеризується тим, що на цьому етапі розвитку будь-якої науки використовуються специфічні процедури вимірювання та дослідження частини дійсності у вигляді експериментів. Головна функція експериментів полягає в перетворенні певної частини об'єктивної реальності на емпіричні та наукові факти з дотриманням при цьому чітких вимог, суворих положень, правил організації і проведення експериментальних процедур (гіпотеза, одиниці вимірювання, валідність, репрезентативність, достовірність тощо). І тим самим у фахове наукове знання додаються знання тих наук і дисциплін, предметом дослідження яких є положення, правила й закони організації та проведення експериментів (експериментальна фізика, експериментальна хімія, біологія, психологія тощо). Зазначимо, що їх (експериментів) використання створює при цьому нові засоби, форми і спосіб існування досліджуваної реальності.

Звертаємо увагу на таке. Процедура перетворення частини об'єктивної реальності в емпіричні та наукові факти (які презентуються математичними засобами) змінює СКІ походження змісту і пріоритет зміщується при цьому на *форму* засобів, якими презентується перетворений (рос. “преобразованный”) зміст. Тим самим у науковому фаховому знанні з'являються форми-стандарти, які подаються універсальними математич-

ними засобами для будь-яких наук, оскільки вони (і форми-стандарти, і математичні засоби) наявні у всіх науках на цьому етапі. І разом із тим до фахових знань додаються (крім експериментальних) науки і дисципліни щодо засобів презентації результатів досліджень у вигляді математичних дисциплін, наприклад, математична фізика, хімія, математична психологія [8] або математичні методи в педагогіці, психології [6], біології [1; 7] тощо.

У геометрії та математиці етапи такі ж самі: донауковий і науковий, але використовуються не експерименти природничо-наукового типу, а аксіоматичні технології, які вимагають дотримання чітких положень, правил і законів.

Так, наприклад, донауковий етап у геометрії виник тоді, коли потрібно було вимірювати земельні ділянки кожного разу після розливу річки Нілу. І звідси “гео” – земля + “вимірювати”. А власне науковий етап розвитку геометрії як науки почався з евклідових “Початків” (рос. “Начал”) [10, с. 170] завдяки впровадженню аксіоматичної технології (аксіоматичного методу) побудови геометричних форм типу “прямокутники”, “трикутники”, “квадрати” тощо. При цьому зазначимо, що чуттєво-образні уявлення в Евкліда ще збереглись щодо сутності самих аксіом як “очевидних” істин, які не потребують доказу. Але аксіоматична технологія вже набула статусу специфічного наукового методу. (Ідея цього методу в інтерпретації його Д. Гільбертом [5] буде мати важливе значення для розуміння сутності і природи походження логістичних стандартів і критеріїв якості освіти й навчання в гуманітарних науках, таких як педагогіка, психологія, юриспруденція, соціологія тощо).

Аналогічний, чуттєво-образний, донауковий етап був і в розвитку математики, де кількісні ознаки предметів та явищ спочатку позначались кількістю пальців на руках або кількістю інших, очевидних предметів (камінців тощо). А власне науковий етап почався тоді, коли кількісні ознаки стали позначати математичними знаками – цифрами, числами, створювати правила оперування ними, а відношення між числами стали номінувати формулами (від “форма”).

Із наведених прикладів висновок такий: коли у процесі розвитку тієї чи іншої науки пріоритетом стає перетворення певної частини об’єктивної реальності у відповідні форми, виникає ознака науковості, яка презентує універсальне інваріантне новоутворення – формулу-стандарт. І процедуру цього новоутворення завжди можна повторно відтворювати, контролювати, перевіряючи дотримання положень правил і законів його створення. Іншими словами, формули або форми (графіки тощо, а не фаховий зміст, який на донауковому етапі розвитку наук презентувався лінгвістичними засобами), стають стандартами науковості фахового знання. І в подальшому розвитку будь-якої науки ця процедура позначається терміном “формалізація” (від “форма”, “формула”) фахового наукового знання і є, образно кажучи, ідеальною й бажаною ознакою науковості у вигляді отримання і створення вченими формул законів (фізичних, хімічних, біологічних, пси-



хологічних тощо). На думку А.О. Ветрова, “створення методу формалізації було великим кроком у розвитку науки” [2, с. 167].

Таким чином, основу стандартів науковості фахового знання на пріоритетній основі природничо-наукової парадигми утворюють три складові.

1. Положення, правила й закони організації та проведення експериментів, які напрацьовані в межах природничо-наукової парадигми.
2. Математичні засоби презентації результатів експериментів.
3. Самі результати експериментів у вигляді формул закономірностей і законів та їх інтерпретація відповідною теорією.

Ці складові є своєрідними одиницями вимірювання процесу утворення наукового знання у вигляді процедурних дій організації і проведення експериментів, обробки результатів та їх інтерпретації. Вони мають універсальний характер, тобто не залежать від особливостей об’єкта і предмета тієї чи іншої науки і дисципліни у сенсі їх обов’язкової наявності на кожному етапі розвитку наукового знання і називаються нами **природничо-науковою формалізацією**. Технологія такої формалізації здійснюється переважно математичними засобами.

Разом з тим одні лише стандарти процедурних дій і формули-стандарті самі по собі ще не являють собою остаточні ознаки науковості фахового знання, оскільки вони (стандарті) презентують лише процедурні дії і нову – універсальну форму існування фахової реальності в науковому знанні (закономірності, закони), а не її зміст.

Зміст і сутність *фахової* реальності визначається парадигмою, тобто панівною теорією, яка створювалась спільнотою вчених протягом тривалого суспільно-історичного розвитку тієї чи іншої фахової науки (парадигма першого типу Т. Куна [11, с. 221–228]). Саме парадигма надає змісту наукового знання статус “фахового”, тобто такого, що має відношення не до всієї реальності, а лише її частини, що була предметом дослідження. І зміст цього наукового знання відрізняється від змісту наукових знань іншої науки, оскільки вони (змісти) детерміновані різними парадигмами. На думку Т. Куна, “... саме завдяки прийняттю парадигми група, яка проявляла інтерес до вивчення природи із простої цікавості, стає *професійною* (курсив наш. – В.К.), а предмет її інтересу перетворюється у наукову дисципліну” [11, с. 238].

При цьому зазначимо таке. Отримання стандартів науковості фахового знання за допомогою експериментів досить добре досліджені і презентовані у програмному забезпеченні фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ відповідними засобами у вигляді підручників, монографій, статей, у яких учені описують процес організації і проведення експериментів, обробку результатів, їх інтерпретацію, а також дисциплінами (експериментальними, математичними, теоретичними тощо). А вирішальна роль парадигми у створенні особливого класу стандартів фахової науковості, які ми називаємо “логістичні стандарти” (від гр. *logistica* – мистецтво міркувати, рахувати [10, с. 300]), залишається поза межами інтересів спеціалістів-фахівців,

оскільки такі розробки і дисципліни у програмному забезпеченні фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ відсутні.

Іншими словами, парадигма як панівна теорія впливає не тільки на регламентацію експериментальних дій відповідно до зумовленої нею, тобто парадигмою, гіпотези, а й на інтелектуальні дії конкретного вченого, визначаючи тим самим його *фаховий* образ мислення, *фахове* розуміння. Тому *мислення* вченого-дослідника, яке також відображається в наукових текстах, стає об'єктом і предметом для стандартів науковості, але зовсім іншої онтологічної природи, ніж досліджувані ним явища.

Очевидно, що мислення фізика, хіміка, біолога, соціолога тощо, яке відображене у створюваних ними наукових текстах у вигляді опредметнених думок, суттєво відрізняється за змістом. Але таке їх мислення не можна принципово досліджувати технологічними засобами природничо-наукової парадигми, як, наприклад, у К. Дункера [15, с. 86–244] або Н. Майєра [15, с. 245–272]. Потрібна зовсім інша стратегія і технологія досліджень, яка б не тільки змінювала систему координат інтерпретації змісту наукових текстів, а й вимагала наявності принципово інших знань щодо *опредметненого мислення* вченого, засобів його опредметнення в наукових текстах, стандартів і критеріїв оцінок та оцінювання його науковості тощо.

Переліком поставлених запитань ми переходимо до визначення *природи* інваріантів-стандартів та інваріантів-критеріїв оцінок науковості фахового знання та їх видів.

З одного боку, природу інваріантів-стандартів науковості фахового знання визначає реалізація природничо-наукової парадигми, а інваріантами-критеріями науковості постає відповідність результатів експериментів тій частині дійсності, яка була предметом дослідження, оскільки *критерієм* істини наукового знання завжди виступає саме *відповідність* дійсності [17, с. 371].

З іншого боку, фахове наукове знання створює вчений-дослідник своїми інтелектуальними діями. І тому наявна онтологічно інша предметна сфера щодо стандартів науковості фахового знання. Вона визначається мисленням вченого, яке відображене в наукових текстах у вигляді опредметнених його думок. А за визначенням М.І. Кондакова, “думка – результат, продукт процесу мислення у формі суджень і понять, який відображає загальне у масі одиничних речей, фіксує суттєве, закономірне в різноманітті явищ оточуючого світу” [10, с. 366].

Очевидно, що “загальне” в масі одиничних речей і “закономірне” в різноманітті явищ оточуючого світу визначається стандартами природничо-наукової парадигми. А “суттєве” в думці, як і сама думка, є результатом, продуктом процесу мислення. І презентовані вони в наукових текстах у формі “суджень і понять”, а не законів, закономірностей. Тобто, на відміну від законів і закономірностей, предметна сфера яких відноситься до дійсності, “судження” і “поняття” створюються (і разом з тим детерміновані) *парадигмованим* мисленням вченого. Тому “суджень” і “понять” у

природних явищах, які досліджував вчений, не існує. Вони існують лише у вигляді опредметнених у текстах або озвучених вченим його думок.

Тому виникає таке запитання. Якщо в наукових текстах відображені думки, роздуми, міркування вченого у формі “суджень” і “понять”, яких не існує у природних явищах, то стандарти науковості фахового знання, основані на природничо-науковій парадигмі, до “суджень” і “понять” не підходять, оскільки критеріями істинності для них не може бути відповідність їх змісту тій дійсності, яку досліджував вчений. З цього приводу у Ф. Енгельса є така ремарка: “Забавне змішування математичних дій, що допускають матеріальний доказ, перевірку, – бо вони основані на безпосередньому матеріальному спогляданні, хоч і абстрактному, – з такими *суто* логічними діями, яким, отже, не властива позитивна достовірність, притаманна математичним діям, – а як багато з них виявляються помилковими!” [14, с. 582–583].

Таким чином, відповідь на поставлене запитання передбачає визначення *природи* стандартів і критеріїв науковості для “суджень” і “понять”, які в логіці називаються “логічними формами мислення”. Природа цих стандартів, на перший погляд, досить зрозуміла і представлена у формальній логіці положеннями і законами правильного (від “правило”) мислення, тобто мислення за строгими законами і правилами, напрацьованими в логіці. Разом з тим ці правила і закони відносяться *тільки до форм мислення* (звідси “формальне мислення”).

Але! До змісту мислення ці правила й закони не мають безпосереднього відношення. З огляду на ці обставини правила й закони логіки є універсальними законами для мислення вчених будь-яких наук і не залежать від того, які особливості мають об’єкти і предмети в тій чи іншій науці. І саме оця універсальна природа логічних законів мислення досить часто негативно впливає на формування інтересу і мотивів у спеціалістів щодо їх вивчення, оскільки у їх професійній діяльності переважає зміст, яким вони оперують. А зміст мислення визначається специфічними особливостями об’єкта і предмета конкретної науки, який існує у свідомості спеціаліста-фахівця (в тому числі і вченого) переважно в образно-лексичній, тобто словесній формі. І тим самим складається хибне уявлення, що вони вміють мислити. Але не більше, ніж оперувати переважно образами досліджуваних предметів і явищ, а також образами знаків-слів та їх денотатами (образно-лексичний вид мислення) і денотатами математичних знаків.

З цього приводу у В.І. Кондакова є таке твердження: “В усіх науках складаються судження, формулюються поняття щодо предметів та явищ різних сфер матеріального світу. Але жодна із конкретних наук (наприклад, фізика, хімія, біологія та ін.) не вивчають суджень і понять як логічну форму, не досліджують логічні правила оперування судженнями і поняттями. Структуру форм людської думки досліджує логіка” [10, с. 310].

Але якщо подивитись на співвідношення конкретних наук і логіки в контексті *інтересів і потреб вищої фахової освіти та навчання у ВНЗ*, то ці інтереси й потреби вимагають об’єднання того, що розділено в межах,

образно кажучи, дотримання “чистоти” предметних сфер кожної із зазначених наук окремо. І таку предметну сферу їх об’єднання ми позначаємо терміном “логістика”, а не логіка, оскільки до логічних форм мислення ми додаємо зміст мислення, від якого логіка відволікається.

Слід зазначити, що не відразу вдається зрозуміти, що в судженнях і поняттях, підкреслюємо, як логічних формах мислення існує певний *зміст* мислення, від якого логіка відволікається. Разом із тим цей зміст підпорядковується і логічним положенням, правилам та законам у *структурі*, підкреслюємо, логічних форм мислення, але має тільки два значення: він або істинний, або хибний. І логіка не дає відповіді на запитання: зміст якого твердження істинний або хибний і чому? Якщо твердження істинне, то протилежне йому – хибне. І навпаки. Інших значень, з точки зору логічних норм класичної логіки, немає. Саме на цей аспект звертав увагу Ф. Енгельс, коли заявляв про те, що “логічним діям” не властива “позитивна достовірність”, яка притаманна “математичним діям”. І далі зазначав: “... , а як багато з них виявляються помилковими”, маючи на увазі “суто” логічні дії, яких не дотримуються вчені. І можна уточнити (від себе) причину: через недостатнє володіння *певними* знаннями з логіки і фахової логістики (у цьому випадку).

Тому виникає запитання щодо *змісту* мислення і визначення таких його ознак, які можуть претендувати на роль стандартів науковості в структурі, підкреслюємо, *понять і структурі суджень*. І це за умови, що зміст мислення визначається особливостями об’єкта і предмета в тій чи іншій науці і тим самим урізноманітнює *зміст* фахового мислення. Іншими словами, постає таке запитання: чи можна віднайти такі універсальні форми, підкреслюємо, *змісту* мислення, які б були в будь-якій науці, на кшталт логічних форм мислення, і виконували б функцію універсальних стандартів науковості не форм мислення (вони відомі), а *змісту* мислення в цих формах?

Відповідь на це запитання визначається тим, яку прагматичну позицію щодо предмета дослідження займає вчений. Якщо вчений вивчає динамічні особливості предмета дослідження (тобто предмет досліджується в динаміці, у розвитку), то такий підхід називають *процесом*. До речі, коли А.Н. Уайтхед усвідомив цей підхід, за його ініціативи виходив навіть спеціальний журнал “Дослідження процесу” [19, с. 4]. Будучи деканом Лондонського університету, секретарем місцевої Академічної ради з освіти, А. Уайтхед публікує ряд книг: “Організація мислення”, яка була перевидавана під назвою “Цілі освіти”, “Розуміння природи” та ін., у яких ставилось завдання з’ясування “... зв’язку *понятійних* (курсив наш. – В.К.) конструкцій природознавства з емпіричним базисом”, “як знання “виникає” із дослідів: “виникнення” тепер означає вже не реальний процес “породження” знання дослідом, а логічну реконструкцію семантичного зв’язку між науковими поняттями і початковими висловлюваннями про безпосередній дослід” [19, с. 10–11].

Процесуальний підхід до предмета дослідження обґрунтовується і методом індуктивної логіки, згідно з яким наявні фізичні, хімічні, економічні, юридичні, психологічні *процеси* тощо. Більше того, є специфічні математичні методи їх (процесів) фіксації і презентації у вигляді диференційних рівнянь.

Проміжні параметри процесу позначаються терміном “*стан*”. І є фізичні, біологічні, економічні, фізіологічні *стани* тощо. Звертаємо увагу на те, що предикати “фізичні”, “біологічні”, “економічні” та ін. є різними, але вони відносяться до *проміжних параметрів* відповідних *процесів*, тобто *станів*. Як, між іншим, і до кінцевих *результатів* відповідних *процесів*, які статичні за своїми особливостями і фіксуються методами математичної статистики. Знаючи проміжні параметри процесів, які можуть стати предметом дослідження вченого, можна впливати на бажаний кінцевий результат процесу. Кінцеві результати відповідних процесів визначають *новотворення*, які називають (відповідно до процесів) *властивостями*: фізичні, хімічні, біологічні, психологічні, юридичні властивості тощо. Зазначимо при цьому, що такий розподіл здійснюється *гносеологічно*, а не онтологічно, оскільки в реальній дійсності вони взаємонероздільні. І лише експериментальна процедура і технологія робить такий розподіл можливим.

Але варто зазначити, що експериментальна процедура і технологія дослідження, наприклад, процесів, зберігаючи стандарти природничо-наукової парадигми, вимагає введення окремих одиниць вимірювання для процесів, оскільки вони динамічні, інших одиниць вимірювання для кінцевих результатів процесу і властивостей, оскільки вони статичні і їх не можна змішувати. І це за умови, що онтологічно вони нероздільні. Тому є лише один спосіб їх розмежування – **т е р м і н о л о г і ч н и й**. Але для цього потрібні знання щодо сутності термінів і концептів, положень, правил і законів оперування ними тощо.

Виділені нами чотири *універсальні форми змісту мислення*: процеси, стани, результати процесів і властивості – називаються “універсальними” тому, що згідно з методом індуктивної логіки вони наявні в усіх без винятку науках. І ми називаємо їх відповідно “універсальними формами змісту мислення” (УФЗМ) або “універсальними формами змісту думки” (УФЗД), не розмежовуючи поки що значення терміна “мислення” як процесу і “думки” як результату процесу, оскільки мова йде одночасно і про мислення вченого, і результати його мислення – думки, які відображені вченим у наукових текстах підручників, монографій, статей тощо. Але зазначимо, що в текстах вони презентовані різними термінологічними і концептологічними засобами.

Природа УФЗМ зовсім не проста для розуміння їх особливостей. З одного боку, очевидно, що вони відносяться до дійсності, яку досліджували вчені, і предикатами “фізичні”, “хімічні”, біологічні” фіксують їх змістовні, профільні відмінності. А з іншого боку, вони розглядаються в структурі логічних форм, підкреслюємо, *змісту мислення*, а не дійсності. І тому необхідний розподіл знаків, якими позначається в наукових текстах дослі-

джувана вченим частина реальної дійсності, її зміст у вигляді процесів, станів, властивостей тощо. І знаків, якими позначається в цих самих текстах зміст досліджуваної дійсності *в структурі логічних форм мислення вченого*. І саме в цьому місці виникає одна із глобальних (від “глобус”) і драматичних – семіотичних – проблем у сфері вищої фахової освіти в усьому світі.

Суть проблеми полягає в такому.

У наукових текстах підручників, монографій, статей є чотири основних типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки. Знаками-словами позначаються предмети та явища досліджуваної вченим дійсності, їх властивості (вивчає лінгвістика та її розділи – лексика та ін.). Знаками-термінами позначають не предмети та явища дійсності, а логічні форми мислення (поняття, судження), елементи логічних форм мислення (суб’єкт, предикат, рід, вид, клас тощо). Знаки-терміни вивчає логіка й термінологія. Знаками-концептами позначаються логічні форми мислення, в які вчений своїм мисленням вкладає (повинен вкладати) фаховий зміст, його суттєві ознаки, дотримуючись певних положень і правил (вивчає концептологія). Математичними знаками позначаються результати експериментів.

Парадокс-проблема полягає в тому, що три із чотирьох типів знаків, а саме: слова, терміни і концепти, денотати яких (тобто їх значення) абсолютно різні, їх вивчають різні науки, зовнішньо *абсолютно однакові*. І для того, щоб відображати в наукових текстах, з одного боку, досліджувану вченим частину дійсності та його власні дії, які позначаються знаками-словами, а з іншого – його мислення та його думки, роздуми, міркування, потрібні, крім лінгвістичних знань (знання рідної мови), також логічні, термінологічні й концептологічні знання щодо сутності термінів і концептів, положень, правил та законів оперування ними та їх денотатами. І, що найголовніше, при зовнішній однаковості слів, термінів і концептів володіти здатністю *змінювати систему координат інтерпретації їх денотатів*.

Але зазначимо: така здатність змінювати СКІ їх денотатів можлива лише за однієї умови – наявності у свідомості вчених, викладачів і студентів знань щодо термінів і концептів та правил оперування ними. Ми повторюємось навмисно, щоб привернути увагу не тільки до суті самої семіотичної проблеми, а й тих проблем, які породжуються нею. І ці проблеми, зазначимо, із самого початку визначаються, а точніше, причинно зумовлюються, *станом програмного забезпечення фахової підготовки спеціалістів*, тобто відсутністю дисциплін щодо термінів і концептів, але в контексті змісту фахових дисциплін, а не самих по собі. І такий стан речей є в усіх ВНЗ світу без винятку, оскільки існує пріоритет природничо-наукової парадигми, а також теоретико-методологічна невизначеність термінології і концептології: чи це окремі науки, чи є розділами семіотики або лінгвістики чи, наприклад, напряду, який позначається терміном “синергетика”.

Наявність семіотичної проблеми у ВФО є фактом, який свідчить про необхідність вирішення як самої проблеми, так і актуальність розробки ме-

тодології й технології побудови стандартів і критеріїв оцінки якості предметного в наукових текстах фахового мислення вченого, оскільки воно (опредметнене фахове мислення) презентоване в текстах тільки термінами й концептами. Виявлення механізмів *фаховізації* термінів і концептів, а також розробка стандартів їх науковості є одним із нагальних завдань нашої роботи в контексті *логістичної методології*.

Передумовами розробки методології стандартів і критеріїв якості предметного в наукових текстах фахового мислення вченого постають, з одного боку, його логічні форми мислення, їх сутність, елементи логічних форм та положення, правила й закони оперування ними. І цю частину методології ми позначаємо терміном “**логічна формалізація**”, оскільки мова йде про логічні форми мислення вченого (але, разом із тим, викладача та студента також). І вони (форми мислення) досліджені в логіці, що відображено предикатом “логічна” формалізація, при цьому питання щодо технологій *символічної* формалізації логічних форм мислення не розглядається.

З іншого боку, предметну основу методології стандартів і критеріїв якості фахової освіти і навчання визначають УФЗМ, які вкладаються у логічні форми мисленням вчених і відображають їх пізнавальний інтерес (і потребу) щодо процесу, або стану, або результатів процесу тощо. Зазначимо при цьому: як тільки в логічні форми вчений вкладає певний зміст, від якого логіка відволікається, виникає зовсім інша предметна сфера щодо положень, правил і законів, за якими здійснюється семантизація логічних форм мислення фаховим змістом. І цю частину методології ми позначаємо терміном “**логістична формалізація**”, оскільки до логічних форм мислення додаються універсальні форми змісту мислення у вигляді процесів, станів, результатів процесу і властивостей.

Уточнюємо, що мова йде також про “форми” (звідси і “формалізація”). Але! Елементами логічних форм постають суб’єкт, предикат, рід, вид, клас тощо, а елементами логістичних форм – процес, стан, результат процесу і властивості. І вони вкладаються вченим у логічні форми мислення.

Забігаючи дещо наперед, зазначимо, що саме тут закладаються теоретико-методологічні основи так званої “**практичної логіки**”, яка ще “теоретично не розроблена” [4, с. 4], на відміну, наприклад, від символічної логіки, яка досить добре досліджена й обґрунтована синтаксичною теорією (див. [2, с. 159–168]).

Виділені нами два види форм і процедур формалізації є універсальними для логічних форм мислення (понять, суджень, умовиводів) і становлять технологічну основу щодо терміна “стандарти”. Іншими словами, основою стандартів науковості постають зазначені види форм і види процедур формалізації. У статті мова йтиме лише про одну із логічних форм мислення, а саме: поняття, або концепт (лат. *conceptus* – *поняття*) [10, с. 263], і теорію семантизації поняття, тобто наповнення його *фаховим науковим змістом*. І наступне наше завдання полягає в тому, щоб визначити

*положення і правила*, за якими вчений вкладає в поняття фаховий науковий зміст.

При цьому хочемо звернути увагу на таке.

Терміни “положення” і “правила”, на відміну від вищезазначених форм, є своєрідними приписками (2-й тип парадигми за Т. Куном – припис (рос. “предписание”) [11, с. 228–238]), тобто своєрідними розпорядженнями, які мають статус стандартів щодо регламентації *інтелектуальних* дій вченого, тобто рекомендацій вченому мислити і діяти відповідно до приписів. Тим самим, крім зазначених форм як технологічних елементів щодо терміна “стандарт”, вводиться інший тип елементів стандарту “науковості” – своєрідних аксіом (положень) і правил оперування ними, яких треба дотримуватись вченому обов’язково, і точно так само, як вчений дотримується положень і правил організації та проведення експериментів. Очевидно, що вчений у своїй професійній діяльності як дослідник повинен керуватись не тільки стандартами природничо-наукової парадигми, а разом із тим логічними та логістичними стандартами на заключному етапі створення ним наукових текстів, у яких використовуються терміни і концепти. І уточнюємо! В будь-якій науці без винятку.

Сама технологія полягає в такому.

На відміну від логіки, в якій є логічна операція *визначення поняття* (лат. *definitio*), основна функція якої полягає в розкритті змісту поняття і його суттєвих ознак [10, с. 409], логістичний підхід, навпаки, зміщує акцент на положення і правила, за якими в поняття вчений вкладає певний *фаховий науковий зміст*, його суттєві ознаки, тобто те, від чого логіка відволікається. Іншими словами, логістичний підхід є процедурою утворення вченим денотата фахового концепта, семантизованого фаховою парадигмою. Тобто у зміст денотата фахового концепта вчений вводить фахову парадигму, дотримуючись при цьому певних положень і правил, і тим самим переводить термін “концепт” у вид терміна – “фаховий концепт”. Таку процедуру утворення вченим денотата фахового концепта ми позначаємо терміном “концептовізація” (“віза” – від франц. *visa* – певний вид документа-розпорядження, який має юридичну силу [17, с. 127]).

Які це “положення” за змістом і яка природа самих правил?

Ці положення і правила формулюються нами на основі створених суспільно-історичним досвідом розвитку вчення щодо логічної операції **визначення поняття**, її класичної форми – *визначення поняття через найближчий рід і видові відмінності*. “Назву “класичних” вони одержали насамперед тому, що визнані класики філософії – Сократ, Платон і Аристотель, – розглядали тільки визначення такого виду. Нерідко їх називають також *класифікаційними*, тому що за їх допомогою будуються наукові класифікації предметних галузей конкретних наук” [12, с. 70].

Цей вид визначення ми вибираємо ще й тому, що в його назві задіяні логічні елементи – найближчий “рід” та “видові” відмінності. І в подальшому цей вид ми називатимемо *визначенням за родо-видовою схемою*, виокремивши тим самим у схемі родову однаку визначення та окремо *видові*



ознаки з метою розподілу фахового змісту, який має різні теоретико-методологічні та структурно-функціональні особливості, що зумовлені *результатами* експериментальних досліджень. І наше завдання полягає в тому, щоб визначити положення і правила, за якими в родову ознаку вкладається певний теоретико-методологічний зміст, а у видові ознаки – структурно-функціональні особливості результатів експериментів визначуваного (імпліцитно).

Звертаємо увагу на таке. Логічне положення задає в родовій ознаці “найближчий” рід, але не визначає його змісту, як, між іншим, і змісту видових ознак, оскільки логіка до змісту мислення не має безпосереднього відношення. Цю функцію реалізує логістичний підхід (метод), спираючись на ті УФЗМ, які виділені нами і задають у родовій ознаці **класифікаційну норму** (стандарт): або це процес, або стан, або результат, або властивість. Інших УФЗМ у наукових текстах немає.

Але при цьому зазначимо: якщо хтось запропонує інші УФЗМ, заперечень немає. Аби лише вони пропонувались на об’єктивній (а не суб’єктивній), тобто обґрунтованій суспільно-історичним розвитком конкретної науки основі. До речі, професіональне мислення вченого, викладача, студента, спеціаліста відрізняється від непрофесіонального тим, що завжди керується прийнятими стандартами міркувань щодо предмета дослідження та його результатів у певний історичний період її розвитку. Уточнюємо – *стандартами міркувань*, а не тільки результатами досліджень.

Таким чином, введенням у родову ознаку однієї із УФЗМ задається *класифікаційна норма*, тобто визначуване підводиться під клас або процесів, або станів, або результатів процесу, або властивостей. Зазначимо при цьому, що всі вони є загальнонауковими, а не спеціально-науковими, тобто фаховими, термінами. А переведення їх у фахові терміни (і категорії) здійснюється введенням у родову ознаку визначуваного фахової парадигми (для “процесів”).

Так, наприклад, у психології при визначенні поняття “мислення” у родовій ознаці воно (мислення) підводиться під клас “процесів”, а не “станів” або “властивостей” і вводиться у родову ознаку парадигми, тобто панівна теорія вітчизняної психології – *теорія відображення*. І до терміна “процес” (загальнонауковий термін) у родову ознаку додається предикат “психічний” (фаховий термін). Іншими словами, загальнонауковий термін “процес”, завдяки введенню в родову ознаку парадигми, стає фаховим терміном “психічний процес”, а його сутність – процесуальну – задає *парадигмований* термін “відображення”. І *родова ознака* визначення мислення набуває такого вигляду: “мислення є психічним процесом відображення”.

Крім того, оскільки в психології є інші психічні процеси (відчуття, сприймання, пам’ять, уява), у родовій ознаці визначення зазначається міра складності того чи іншого процесу (елементарний; простий; більш складний; найскладніший тощо).

Міра складності визначається тим, входить чи не входить результат одного процесу в інший. Так, результатом процесу сприймання є “образи”

предметів або явищ, “образи” входять до складу мислення (наочно-образний вид мислення), а “поняття” – як результат процесу мислення – не входить до складу відчуттів або сприймань, оскільки поняття не має енергетичних характеристик, які б відображались ними. Тому мислення – більш складний психічний процес, ніж відчуття і сприймання.

Таким чином, структура *родової ознаки* при визначенні психічних процесів може бути презентована трьома складовими: рівень складності; класифікаційна норма; парадигмальна ознака, яка презентована парадигмованим терміном “відображення”. Очевидно, що для визначень понять щодо фахових процесів в інших науках у родовій ознаці змінюється лише парадигмований термін, який презентує панівну теорію тієї чи іншої науки. Так, наприклад, якщо в соціології прийнята, допустимо, “організаційна” парадигма, то соціальні процеси визначатимуться як такі, що зміщуватимуть акценти на упорядкуванні, організації соціальних явищ.

Видові ознаки визначення, з точки зору логіки, визначають, чим один психічний процес відрізняється від іншого процесу. А з точки зору логістичного методу, який оперує змістом мислення, видові ознаки презентують результати наукових досліджень мислення як явища і дають (тобто фіксують у визначенні) відповідь на такі запитання: що відображається? (а це зв’язки та відношення); механізми відображення (операції мислення – аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація та ін.) і результат відображення – поняття.

Методологічна функція видових ознак надзвичайно важлива з погляду їх впливу на *зміну денотата* слова “мислення” як “психічний процес”, яким позначають реальне фахове явище (онтологічний аспект), і переведення денотата слова “мислення” в *денотат фахового наукового* терміна “психо+логічний” процес (гносеологічний аспект). Тому в родовій ознаці визначення мислення термін “психічний” змінюється на термін “психологічний” процес відображення, фіксуючи тим самим новий статус знака – слова “мислення” як **фаховий науковий концепт – мислення**, тобто поняття “мислення”, а не слово “мислення”, яким позначають реальне явище.

Хочемо звернути увагу на таке. Те, що мислення є складним психічним процесом відображення зв’язків та відношень, знають всі психологи. Але! Мова йде зовсім про інше: про технологію переведення фахового слова “мислення” у фаховий термін, а фахові терміни у фаховий науковий концепт – **мислення**, у якому згорнуті його найбільш суттєві ознаки.

Зовнішньо нічого не змінилось: слово “мислення”, термін “мислення” і поняття “мислення” є абсолютно однаковими. Але! Як тільки слово “мислення” стає елементом визначення – як визначуване, його статус стає логічним, оскільки термін “визначуване” є логічним терміном, і ним позначають не реальне явище, а елемент думки вченого.

Аналогічно в судженнях: якщо слово “мислення” стає суб’єктом судження (суб’єкт – логічний термін, який презентує в судженні *предмет думки вченого*, а не реальне явище), або, наприклад, слово “дерево”, яким позначають не реальний предмет, а результат операції мислення класифі-

кації, тобто “клас” рослин певного виду, то відбувається зміна денотата слова на денотат терміна. І таку процедуру ми номінуємо (називаємо) “т е р м і н о в і з а ц і я” (термін + віза – франц. visa – певний вид документа-розпорядження, який має юридичну силу [17, с. 127]).

Надзвичайно важливим моментом є усвідомлення того, що як тільки словом позначають або логічні форми мислення (поняття, судження), або елементи логічних форм (суб’єкт, предикат, рід, вид, клас та ін.), відбувається **зміна системи координат інтерпретації денотата слова** – з лінгвістичної (лексичної) на логічну (термінологічну) і логістичну (концептологічну). Саме завдяки процедурі терміновізації відбувається розмежування двох зовсім різних предметних сфер у наукових текстах – тієї, що відноситься до досліджуваної вченим дійсності і його власних практичних дій (вони презентується словами), і мислення самого вченого, яке презентується в наукових текстах термінами й концептами.

До речі, термін [ $\leq$  лат. terminus – межа, кордон] [16, с. 492] має два основних тлумачення – лексичне (слово або словосполучення) і логічне (складовий елемент судження – суб’єкт і предикат) [16]. І ми нічого нового не відкриваємо щодо тлумачення сутності слів і термінів. Новизна нашого дослідження для вчених-психологів, викладачів психології і студентів-психологів полягає в тому, що ми розмежуємо в наукових текстах дві різні предметні сфери: психічні явища, які досліджував вчений, і опредметнені його думки, роздуми, міркування, опредметнений його **фаховий образ мислення**. І якщо стандартами якості для досліджуваних психічних явищ постають методологічні положення природничо-наукової парадигми, а критеріями якості – відповідність дійсності, то для опредметненого фахового мислення і вчених, і викладачів, і студентів такими стандартами якості освіти та навчання стають термінологічні і концептологічні стандарти логістичної методології, а критеріями якості – не відповідність дійсності, а відповідність положенням, правилам і законам логіки та фахової логістики щодо побудови та інтерпретації денотатів фахових термінів і денотатів фахових концептів.

**Висновки.** 1. Виявлено інваріантні ознаки науковості фахового психологічного знання, якими стають *форми* презентації наукових фактів, закономірностей і законів у наукових текстах, та логічні і логістичні *форми* фахового образу мислення вчених-психологів.

2. Визначено природу двох видів інваріантів-стандартів та інваріантів-критеріїв оцінювання науковості фахового психологічного знання. Один із видів інваріантів-стандартів за природою і технологією походження виникає на основі положень, правил і законів реалізації природничо-наукової парадигми і має відношення до досліджуваних вченими психічних явищ, а інваріантами-критеріями є відповідність їх дійсності.

Другий вид інваріантів-стандартів та інваріантів-критеріїв за природою й технологією походження виникає на основі положень, правил і законів реалізації логістичної парадигми щодо професійного мислення авторів наукових текстів підручників, статей, монографій тощо. А інваріанта-

ми-критеріями професійного образу мислення вчених-психологів є його (образу мислення) відповідність положенням, правилам і законам логіки та фахової логістики.

3. Обґрунтовано логістичну методологію концептуальних стандартів і критеріїв оцінки якості вищої психологічної освіти, навчання та професійної підготовки викладачів психології виявленими інваріантами в умовах магістратури.

#### **Список використаної літератури**

1. Бейли Н. Математика в биологии и медицине : пер. с англ. / Н. Бейли. – М. : Мир, 1970. – 326 с.
2. Ветров А.А. Семиотика и ее основные проблемы / А.А. Ветров. – М. : Политиздат, 1968. – 264 с.
3. Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору : матер. V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ 25–27 листопада 2010 р. – Вища освіта України. – 2010. – Додаток 4. – Т. II (20). – 616 с.
4. Войшвилло Е.К. Логика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М. : 2001. – 528 с.
5. Гильберт Д. Основания геометрии : пер. с 7-го нем. / Д. Гильберт ; издан. И.С. Градштейна под ред. и с вступительной статьей П.К. Рашевского. – М. ; Л. : ОГИЗ : Госуд. издат. технико-теоретической литературы, 1948. – 491 с.
6. Гласс Д.Ж. Статистические методы в педагогике и психологии : пер. с англ / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – М. : Изд. “Прогресс”, 1976. – 495 с.
7. Гроссман С. Математика для биологов : пер. с англ / С. Гроссман, Дж. Тернер. – М. : “Высшая школа”, 1983. – 383 с.
8. Журавлев Г.Е. Системные проблемы развития математической психологии / Г.Е. Журавлев. – М. : Наука, 1983. – 289 с.
9. Коваленко В.О. Проблема критеріїв і стандартів оцінки якості “кого” і “що саме” у вищій освіті. Логістичний метод аналізу / В. Коваленко, Є. Огаренко // Вища освіта України. – 2010. – Додаток 4 (20). – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – 612 с.
10. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
11. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1975. – С. 288.
12. Логіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів / В.Д. Титов та ін. ; за заг. ред. проф. В.Д. Титова. – Х. : Право, 2005. – 208 с.
13. Луговий В.І. Проблема понятійно-термінологічного стандарту в моніторингу якості освіти / В.І. Луговий. – Вища освіта України. – 2007. – Додаток 3 (Т. 7). – Тематичний випуск “Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти”. – 440 с. – С. 53–60.
14. Маркс К. Твори : в 30-ти т. : пер. з 2-го рос. вид. / К. Маркс , Ф. Енгельс. – К. : Видавництво політичної літератури, 1965. – Т. 20. – 775 с.
15. Психология мышления / Сборник переводов с немецкого и английского под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Прогресс, 1965. – 532 с.
16. Словарь иностранных слов. – 12-е изд., стереотип. – М. ; С. : Рус. яз., 1985. – 608 с.
17. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К., 1975. – 776 с.
18. Степко М.Ф. Здоровий консерватизм та виважені зміни – шлях до нової якості вищої освіти / М.Ф. Степко. – Вища освіта України. – 2007. – Додаток 3 (Т. 7). – Тематичний випуск “Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти”. – 440 с. – С. 119–127.

19. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии : пер. с англ. / сост. И.Т. Касавин ; общ. ред. и вступ. ст. М.А. Киселя. – М. : Прогресс, 1990. – 718 с.

**Коваленко В.А. Логистическая методология концептуальных стандартов качества высшего образования, обучения и профессиональной подготовки преподавателей психологии в условиях магистратуры**

*В статье рассмотрена методология концептуальных стандартов качества высшего образования, обучения и профессиональной подготовки преподавателей психологии на основе использования логических и логистических средств и технологий.*

*Ключевые слова: логистическая методология, концептуальные стандарты, качество, естественно-научная парадигма, семиотические проблемы, знаки-слова, знаки-термины, знаки-концепты, денотаты.*

**Kovalenko V. Logistics methodology of conceptual standards of higher education quality, teaching and professional training teachers within the MA programme in Psychology**

*The article considers the methodology of conceptual standards of higher education quality, teaching and professional training of Psychology teachers in terms of logic and logistics means and technologies.*

*Key words: logistics methodology, conceptual standards, quality, natural and scientific paradigm, semiotic problems, sign-words, signs-terms, sign-concepts, dentate.*

## КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті розглянуто компоненти психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів і їх зміст на різних етапах їх психолого-педагогічної підготовки.

Ключові слова: психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів, психолого-педагогічна компетентність юристів, експертне оцінювання.

Ефективність як гуманітарної, так і професійної підготовки спеціаліста залежить від психолого-педагогічної складової вищої освіти. Психолого-педагогічна підготовка здатна забезпечити як загальну, базову, так і професійну компетентність, професійну культуру майбутнього спеціаліста (комунікативну, організаційну тощо), спрямованість на неперервне самовдосконалення і професійне зростання.

У зв'язку з цим доцільно проаналізувати особливості застосування компетентнісного підходу в процесі психолого-педагогічної підготовки (далі – ППП) майбутніх юристів та визначити компоненти їх психолого-педагогічної компетентності, їх зміст на різних етапах підготовки майбутніх правознавців, що виступає *метою статті*.

Проблемам теоретичного та експериментального дослідження окремих складових психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів присвячено низку публікацій автора [1–5]. Водночас вважаємо за доцільне розкрити їх загальний зміст у цій статті.

Компетентність виступає новим орієнтиром кваліфікації порівняно з більш традиційним – готовність. Компетентність розглядається як показник ефективності освіти і результативності “включеності” учнів у освітній процес. Компетентність також дає змогу здійснити операційне оцінювання теоретичної і практичної підготовленості студентів.

Компетентний (франц. *competent* – правомірний; лат. *competens (competentis)* – відповідний, здатний, *competere* – відповідати чомусь, бути придатним до чогось). Похідними від цих слів стали поняття “компетентність” і “компетенція”. Як зазначає В. Луговий, у науковому обігу вони часто вживаються і як синоніми, і як ціле і частина, і як інтегральна характеристика й коло визначених повноважень [6].

На нашу думку, компетентність також є близькою до поняття фундаментальності. Компетентність як володіння знаннями, які дають змогу судити про щось, передбачає розуміння цих знань.

Компетентність – це цінність освіти, до якої ми наближаємось через фундаменталізацію. Фундаменталізація як процес – це досягнення компетентності, такого рівня підготовки, який забезпечує кваліфікованого працівника можливістю вирішення нестандартних професійних ситуацій.

Особливо це важливо в юридичній діяльності, у якій юрист виступає не лише знавцем, охоронцем, застосовувачем, захисником закону і прав громадян, а й експертом з правосвідомості, моралі громадян, їхньої здатно-

сті до корекції поведінки, а також вихователем і фасилітатором у складних життєвих ситуаціях. З метою надання визначення поняттю “психолого-педагогічна компетентність юриста” проаналізуємо позиції різних дослідників щодо змісту та структури компетентності та окремих її різновидів.

У структурі професійної компетентності А. Маркова виокремлює чотири блоки: професійні (об’єктивно необхідні) знання; професійні (об’єктивно необхідні) вміння; професійні психологічні позиції, настановлення (установки) фахівця, необхідні для конкретної професії; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння фахівцем професійними знаннями та вміннями [7; 8].

Про перспективність компетентнісно зорієнтованої освіти свідчить увага до її проблем міжнародних організацій – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Ради Європи, Організації європейського співробітництва та розвитку, Міжнародного департаменту стандартів, які узагальнюють доробок педагогів з усього світу. Зокрема, О. Овчарук зазначає, що учасники конференції ЮНЕСКО 2004 р. розглядали компетентність як “здатність застосовувати знання та вміння ефективно і творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях” [9, с. 10]. Поняття ключових компетентностей (key competencies) (OECD) застосовується до визначення таких, які дають особистості змогу ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства, сприяють особистому успіху, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. “Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями і життєвими сферами особистості” [10, с. 16].

За результатами діяльності робочої групи українських науковців і практиків розроблялись теоретичні і прикладні питання запровадження компетентнісного підходу в освіту України (керівник О. Савченко; Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубочова) [11]. Згадані вчені виокремлюють: компетентності за навчальними галузями й життєвими сферами учнів; освітні компетентності (компетентності в навчанні), котрі розглядають як ключові, в межах яких вирізняють загальнокультурну, інформаційну, соціальну тощо; компетентності за критерієм джерела, засобом формування, якими виступають навчальні предмети і які поділяють на надпредметні, загальнопредметні та спеціальнопредметні. Компетентності, які формуються в процесі здобуття вищої освіти, називаються професійними.

Аналіз змісту окремих видів компетентностей, наприклад на рівні знань і умінь, переконує нас у тому, що вони можуть бути зараховані і до іншого виду компетентності, проте умовність цього поділу свідчить не про труднощі зопераціонування показників компетентності, а про можливість привнесення авторського компонента у їх визначення відповідно до цілей формування компетентності в межах навчального предмета, галузі життє-

діяльності учнів, їх контингенту, вихідного рівня компетентності учнів, їх індивідуальних особливостей тощо. Основною перевагою компетентнісного підходу виступає можливість на його основі посилити практичну спрямованість навчання, що є важливим для нас з огляду на завдання нашого дослідження.

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок стосовно компетентностей майбутніх фахівців:

1) поняття “компетентність” трактується по-різному: і як синонім професіоналізму, і лише як одна з його складових;

2) вирізняють компетентність ключову – володіння необхідним обсягом знань, умінь та навичок, цінностей, якостей особистості та її позицій, достатніх для ефективної взаємодії на рівні міжособистісних стосунків, а також професійну компетентність – володіння необхідним обсягом знань, умінь та навичок, цінностей, якостей особистості, достатніх для ефективної взаємодії з іншими людьми в процесі професійної діяльності;

3) у структурі компетентності найчастіше виокремлюють: а) знання, вміння, навички; б) особистісні якості, що утворюють загальну Я-концепцію особистості та її професійну складову і зумовлені нею, спрямованість особистості фахівця; в) досвід.

У цілому ж, акцентуючи увагу на тих чи інших складових компетентності фахівця, дослідники одностайно визнають її як інтегровану якість. Виходячи з такої позиції, дамо визначення поняттю “психолого-педагогічна компетентність юриста”.

**Психолого-педагогічна компетентність юриста** – інтегрована якість, яка забезпечує ефективність психолого-педагогічних аспектів взаємодії юриста з іншими суб’єктами в буденному житті та професійній діяльності. У професійній діяльності така компетентність зумовлена колом його професійно-юридичних повноважень, професійною спеціалізацією (прокурор, юрисконсульт, адвокат, суддя, нотаріус тощо).

Визначимо компоненти психолого-педагогічної компетентності юриста. Отже, зрозуміло, що і ключова, і професійна компетентності передбачають наявність знань. Цю складову компетентності відображає *пізнавальний компонент*. Набуття компетентності неможливе без здатності особистості до самовдосконалення, розвитку необхідних для певної діяльності особистісних рис, якостей, які становлять зміст *особистісного компонента*. Високий рівень компетентності досягається в разі перетворення її з цінності-засобу на цінність-смісл, за умови внутрішньої мотивації, спрямованості особистості на її опанування. Ця складова – *мотиваційний компонент* компетентності. І нарешті, компетентність забезпечується вміннями, навичками, сформованими в минулому, набутими моделями, досвідом – *поведінковим компонентом*. Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка передбачає формування такого досвіду. Зміст цього поняття буде уточнено далі, втім, як і зміст компонентів компетентності майбутніх юристів.



Виходячи із завдання визначення спрямованості базової та професійної ППП на формування відповідних компетентностей майбутніх юристів, з'ясуємо їх місце у структурі ППП у цілому.

Вирізняють такі три категорії ключових компетентностей: автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах, а також внутрішню структуру компетентності, що охоплює знання; пізнавальні навички; практичні навички; ставлення; емоції; цінності та етику; мотивацію [10].

На нашу думку, ключові компетентності майбутніх юристів мають формуватися в процесі їх базової ППП, яка забезпечує розвиток психолого-педагогічних знань, умінь психолого-педагогічного впливу на засадах гуманістичних цінностей, набуття досвіду відносин на цій основі. Водночас психолого-педагогічна компетентність майбутніх юристів, що формується у процесі вивчення ними психолого-педагогічних дисциплін, є предметною компетентністю, тому вважаємо за доцільне так її і розглядати – як базову психолого-педагогічну компетентність (ППК).

Сформованість базової ППК майбутніх юристів виступає передумовою для опанування на цій основі ППК, якої потребує професійна юридична діяльність. Логічно було б назвати її професійною ППК, проте це буде суперечити погляду, згідно з яким усі компетентності, які формуються в процесі здобуття вищої освіти, називаються професійними [11]. Базова ППК і ППК, що формується в процесі опанування дисциплін професійного та практичного блоку підготовки, співвідносяться між собою як загальне та особливе, спеціальне. То ж ППК, що формується у процесі професійної ППП майбутніх юристів, ми назвемо спеціальною ППК. Зобразимо це на рисунку.



Рис. Структура психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів

Розкриємо в загальних рисах зміст компонентів ППК майбутніх юристів.

**Мотиваційний компонент** включає мотиви опанування базової та професійної ППП.

**Пізнавальний компонент** охоплює базові та спеціальні психолого-педагогічні знання майбутніх юристів.

**Особистісний компонент** містить у собі якості, властивості особистості, які забезпечують сформованість базової та спеціальної ППК.

**Поведінковий компонент** включає досвід застосування базових та спеціальних психолого-педагогічних знань, що виражається у: прийнятті рішень щодо вдосконалення базової та спеціальної ППК та втіленні їх у вчинках; прояві вмінь вирішувати педагогічні та психологічні проблеми в житті, міжособистісній взаємодії; прояві спеціальних психолого-педагогічних умінь у процесі переддипломної професійної практики студентів.

Поведінковий компонент базової ППК ми розглядаємо як прояв міжособистісно-рольової компетентності майбутніх юристів, а поведінковий компонент спеціальної ППК – як прояв полірольової професійної компетентності майбутніх юристів.

Зміст цих понять розкрито в розробленій нами концепції психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів [3]. Компоненти базової та спеціальної ППК характеризуються специфічними критеріями й показниками.

**Висновки.** Системність психолого-педагогічної підготовки може бути забезпечена її складовими – базовою, в процесі якої формується базова психолого-педагогічна компетентність, і професійною, за допомогою якої формується спеціальна психолого-педагогічна компетентність. Компонентами психолого-педагогічної компетентності є мотиваційний, пізнавальний, особистісний і поведінковий. Психолого-педагогічна компетентність юриста визначається як інтегрована якість, яка забезпечує ефективність психолого-педагогічних аспектів взаємодії юриста з іншими суб'єктами в буденному житті та професійній діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Котикова О.М. Соціальний інтелект як показник комунікативної компетентності майбутніх юристів / О.М. Котикова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – К., 2009. – Вип. 10 (20). – С. 67–72.
2. Котикова О.М. Компоненти комунікативної компетентності майбутніх юристів / О.М. Котикова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К., 2010. – Вип. 11 (21). – С. 140–144.
3. Котикова О.М. Критерії та рівні психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів / О.М. Котикова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. ст. Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 29. – Ч. 2. – С. 62–69.
4. Котикова О.М. Результати формування ключової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів / О.М. Котикова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. пр. Серія: Педагогіка і психологія. – 2011. – Вип. 33. – С. 263–268.
5. Котикова О.М. Результати формування професійної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – К., 2011. – Вип. 14 (24). – С. 224–229.

6. Луговий В.І. Система модернізації педагогічної і науково-педагогічної освіти – необхідна умова забезпечення освітньої якості / В.І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 20–26.

7. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 26–29.

8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

9. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І. С., 2004. – 112 с. (Бібліотека з освітньої політики).

10. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Серія: Бібліотека з освітньої політики).

11. Бібік Н.М. Компетентність у навчанні / Н.М. Бібік ; Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень // Енциклопедія освіти. – Юрінком Інтер, 2008. – С. 408–409.

#### **Котикова Е.М. Компоненты психолого-педагогической компетентности будущих юристов**

*В статье рассматриваются компоненты психолого-педагогической компетентности будущих юристов и их содержание на разных этапах их психолого-педагогической подготовки.*

*Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка будущих юристов, психолого-педагогическая компетентность юристов, экспертная оценка.*

#### **Kotykova O. Components of the psychological and pedagogical competence of future lawyers**

*The article describes the components of the psychological and pedagogical competence of future lawyers and its content in the different periods of the psychological and pedagogical training of future lawyers.*

*Key words: psychological and pedagogical training of future lawyers, psychological and pedagogical preparing competence.*

## ФЕНОМЕН ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

*У статті проведено аналіз розвитку поняття “освітнє середовище” в теоретико-педагогічних дослідженнях. Визначено основні підходи до його змісту та структурних компонентів.*

*Ключові слова: середовище, освітнє середовище, компоненти освітнього середовища, освітньо-професійне середовище.*

Серед ключових засобів забезпечення випереджального розвитку національної освітньо-наукової й педагогічної системи спеціальної професійної підготовки викладачів вищої школи найперспективнішою є інтенсифікація формування, розвитку й духовного збагачення освітнього середовища вищого навчального закладу, орієнтованого на професійну підготовку фахівців, організаторів вищої освіти майбутнього.

Освітнє середовище становить основу життєздатності будь-якого вищого навчального закладу. У ньому формуються умови для задоволення основних потреб усіх учасників освітнього процесу, для формування їх особистості та професійного розвитку.

Аналіз наукових досліджень у галузі педагогіки, психології, філософії, соціології, культурології, екології (Г. Арендачук, І. Габа, Н. Гонтаровська, С. Дерябо, А. Каташов, А. Кух, В. Новиков, Л. Панченко, Н. Разіна, О. Романовський, В. Рубцов та ін.) свідчить про те, що середовище визнається одним із провідних факторів розвитку особистості. Формування особистісної сфери спеціаліста здійснюється під впливом не тільки цілеспрямованого освітнього процесу, а і специфічного професійного середовища, у якому він перебуває під час навчання у вищому навчальному закладі.

У працях науковців визначено, що освітнє середовище є насамперед підсистемою соціокультурного середовища, сукупністю історично сформованих факторів, обставин, ситуацій, тобто становить цілісність спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості. У широкому сенсі соціокультурне освітнє середовище можна розуміти як структуру, що включає декілька взаємозалежних рівнів. До глобального рівня можна віднести загальносвітові тенденції розвитку культури, економіки, політики, освіти, глобально-інформаційні мережі та ін. До регіонального рівня (країни, великі регіони) – освітню політику, культуру, систему освіти, життєдіяльність відповідно до соціальних і національних норм, звичаїв і традицій, засоби масової комунікації та ін. До локального рівня – освітній заклад (його мікрокультуру, мікроклімат), найближче оточення, сім'ю. У вузькому сенсі слова до середовища належить лише безпосереднє оточення індивіда. Саме це оточення і спілкування з ним може справляти найбільший вплив на становлення та розвиток людини.

Соціокультурне професійне середовище – це складна структура суспільних, матеріальних та духовних умов, у яких реалізується діяльність

людини. Таке середовище виявляється істотною умовою розвитку особистості, тоді як під впливом діяльності людини воно і саме змінюється. Ось чому проблеми відносин людини і середовища розглядаються в рамках різних наукових дисциплін і напрямів (філософія, психологія, соціальна екологія, педагогіка, соціологія та ін.).

Втім, проблема створення розвивального продуктивного освітньо-професійного середовища у вищому навчальному закладі досі не вирішена. Для її розв'язання, перш за все, доцільно розглянути зміст поняття “освітнє середовище” та його структуру в дослідженнях науковців.

**Мета статті** – висвітлити результати теоретичного аналізу сутності феномену освітнього середовища та сучасного стану розробленості проблеми освітнього середовища вищого навчального закладу.

Зміст явища “освітнє середовище” лежить у сутнісному полі поняття “середовище”. Полісемантичність вихідного поняття є причиною багатьох визначень поняття “освітнє середовище”, що співіснують у науці. Середовище в загальному значенні розуміють як оточення, систему, умови тощо. Найчастіше навколишнє середовище розглядають як сукупність об'єктивних явищ, які оточують людину і взаємодіють з нею.

У науці визначено термінологічний ряд, який використовується в контексті поняття “середовище”: “середовище людини”, “людське середовище”, “навколишнє середовище”, “життєве середовище”. У більшості випадків під “навколишнім середовищем” людини розуміється реальна дійсність, в умовах якої відбувається її розвиток. Середовище, що оточує людину, включає в себе сукупність природних і соціальних факторів, які різною мірою впливають на її життя і діяльність.

Освіта як процес і результат засвоєння людиною загального та спеціалізованого соціального досвіду, систематизованих знань, умінь, суспільних норм і цінностей є елементом життєдіяльності суспільства. Ці процеси відбуваються в умовах освітнього середовища учня (студента), яке є підсистемою його життєвого середовища.

Поняття “освітнє середовище” постійно перебуває в полі наукових інтересів педагогічної спільноти. Дослідження відбуваються за напрямками: визначення сутності поняття “освітнє середовище”, його структурного складу; пошук засобів проектування та моделювання освітнього середовища, можливостей управління ним тощо.

Під освітнім середовищем дослідники розуміють:

- систему ключових чинників, що визначають освіту та розвиток людини (Ю. Кулюткін, С. Тарасов [7]);
- сукупність усіх можливостей навчання та розвитку особистості, причому як позитивних, так і негативних (С. Дерябо [5]);
- сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких проходить навчально-виховний процес, та чинників, які як сприяють, так і перешкоджають досягненню його ефективності (О. Романовський [16]).

На думку В. Ясвіна [20], освітнє середовище – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні. Найчастіше, коли йдеться про освітнє середовище, то мають на увазі конкретне оточення навчального закладу.

І. Габа визначає освітнє середовище як сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти [4]. Як структурні компоненти освітнього середовища дослідник визначає такі: інформаційний, соціальний і технологічний.

До інформаційної компоненти належать різноманітні професійно-освітні ресурси: освітні програми, навчальні плани, методичні розробки, книги, візуалізована і текстова інформація, інформаційно-рекламні об'єкти, інтернет-сайти тощо.

Соціальну компоненту представлено взаємодією різних суб'єктів (викладачів, студентів, представників служб ВНЗ), заснованою на принципі діалогічності, партнерства, відповідно до традицій університету.

Технологічна компонента включає навчальну, квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність майбутніх викладачів (цілі, зміст, форми організації, стиль викладання і характер контролю, методи, технології тощо), забезпечує різні шляхи і способи отримання та застосування професійних знань і досвіду соціальних відносин і слугує основою моделювання предметного й соціального контекстів професійної діяльності майбутніх фахівців.

У розумінні В. Рубцова і Т. Івошиної, освітнє середовище – це така спільність, яка у зв'язку зі специфікою віку характеризується: а) взаємодією суб'єктів освіти між собою; б) процесами взаєморозуміння, комунікації, рефлексії; в) історико-культурним компонентом [17].

А. Каташов узагальнив різноманітні підходи до визначення поняття “освітнє середовище навчального закладу” та розглядає його як “сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості...” [6]. Освітнє середовище, на думку цього автора, виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, у якому відбувається становлення особистості.

В. Слободчиков вважає, що середовище, яке розуміється як сукупність умов та обставин для освіти, не існує як щось однозначне і дане заздалегідь. Середовище утворюється тоді, коли суб'єкти освіти спільно починають його проектувати і будувати як предмет і ресурс своєї спільної діяльності та коли між ними починають вибудовуватися певні зв'язки й відносини [19].

У більшості зарубіжних досліджень освітнє середовище оцінюється з точки зору “ефективності навчального закладу” як соціальної системи, його емоційного клімату, особистісного благополуччя, особливостей мікрокультури, якості виховно-освітнього процесу. При цьому

результативність освітнього середовища визначається якістю його просторово-предметного змісту, рівнем розвитку в ньому соціальних відносин і якістю зв'язків між просторово-предметним і соціальним компонентами цього середовища.

Якщо розглядати освітнє середовище з точки зору наданих ним освітніх можливостей, то критерієм якості є його здатність забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного саморозвитку. Йдеться про ситуацію взаємодії учня зі своїм освітнім середовищем, у якому він, виявляючи відповідну активність, стає реальним суб'єктом свого розвитку, суб'єктом освітнього середовища, а не залишається об'єктом впливу її умов і факторів. Надання освітнім середовищем тієї чи іншої можливості, що дає змогу задовольнити певну потребу, "спонукає" суб'єкта до виявлення активності. Тут актуальним стає питання про те, якою мірою інтересам розвитку особистості окремої людини відповідає той чи інший тип освітнього середовища.

На думку В. Слободчикова, освітнє середовище характеризується категорією подієвої спільності, тобто цілісно-смісловим об'єднанням людей, що створює умови для розвитку предметної діяльності та індивідуальних здібностей людини. Для вищої освіти видається принципово важливим висунуте вченим положення про те, що освітнє середовище є професійно-діяльнісним, керованим і залежить від насиченості його освітніми ресурсами.

Говорячи про типологію освітнього середовища, слід відзначити його умовність. І у зв'язку з цим В. Ясвін відзначає, що основною його характеристикою має стати модальність, показником якої є наявність або відсутність у тому чи іншому освітньому середовищі умов і можливостей для розвитку активності (або пасивності) суб'єкта освіти і його особистісної свободи (або залежності). При цьому під активністю розуміється наявність таких властивостей, як ініціативність, прагнення до чого-небудь, наполегливість у цьому прагненні, боротьба особистості за свої інтереси, відстоювання цих інтересів тощо, відповідно, пасивність пов'язана з відсутністю цих властивостей.

Видатний чеський педагог Я. Корчак виділяв чотири основних типи освітнього середовища залежно від його впливу на розвиток особистості: *догматичне*, що сприяє розвитку пасивності і залежності; *кар'єрне*, що сприяє розвитку активності і водночас залежності; *безтурботне*, яке не тільки сприяє вільному розвитку, а й зумовлює формування пасивності; *творче освітнє середовище*, яке сприяє вільному розвитку активної особистості.

На основі аналізу праць Е. Клімова, Л. Регуш та А. Орлова у структурі освітнього середовища виділяють чотири основні частини: *соціально-контактну* (особистий приклад, культура, досвід, спосіб життя, діяльність, поведінка, взаємини, установи, організації, групи їх представників, з якими доводиться взаємодіяти); *інформаційну* (правила внутрішнього розпорядку, статут навчального закладу, традиції, правила особистої та громадської

безпеки, засоби наочності); *соматичну* (власне тіло і його стан) та *предметну* (матеріальні, фізико-хімічні, біологічні, гігієнічні умови) [15].

А. Кух вважає, що освітнє середовище структурно складається із трьох взаємопов'язаних компонентів: суб'єктно-ресурсного, матеріально-технічного та ідейно-технологічного. *Суб'єктно-ресурсний компонент* визначає суб'єктів освітнього середовища (студентів, викладачів) та умови здійснення їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії. *Матеріально-технічний компонент* відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним стандартичним обладнанням. *Ідейно-технологічний компонент* визначає нормативні методики та технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні [8].

В. Панов [12] як компоненти структури освітнього середовища виділяє: *просторово-предметний компонент* (приміщення, обладнання, матеріали, матеріально-технічне, естетичне забезпечення занять); *соціальний компонент* (простір міжособистісної взаємодії між учнями, педагогами, психологами, адміністрацією і типи цієї взаємодії); *технологічний компонент* (рефлексивна оцінка психологічних і дидактичних підстав визначення цілей, змісту і методів навчання, у тому числі на матеріалі авторських освітніх програм).

У загальному вигляді освітнє середовище ВНЗ може мати такі структурні компоненти:

– *просторово-семантичний компонент*, який містить архітектурно-естетичну організацію життєвого простору студентів (архітектура вузівської будівлі та дизайн інтер'єру, просторова структура навчальних та рекреаційних приміщень та ін.), а також символічний простір вузу (різні символи й атрибути – герб, гімн, традиції тощо);

– *змістовно-методичний компонент*, що включає змістову й організаційну сфери освіти. Перша пов'язана з концепціями навчання та виховання, освітніми й навчальними програмами, навчальними планами, з методичним забезпеченням навчального процесу тощо. Організаційна сфера пов'язана з технологіями, формами і методами забезпечення навчання та життєдіяльності студентів (наприклад, використання інноваційних педагогічних технологій і нестандартних форм проведення занять, створення умов для науково-дослідної та проектної діяльності студентів у дослідних спільнотах, створення структури групового та студентського самоврядування та ін.);

– *комунікаційно-організаційний компонент*, що включає особливості суб'єктів освітнього середовища (статеві і національні особливості студентів та викладачів, їх цінності, установки, стереотипи тощо); комунікаційну сферу (суб'єкт-суб'єктна взаємодія і соціальна щільність серед суб'єктів освіти та ін.); організаційно-креативні умови (особливості управлінської культури, наявність творчих груп студентів і викладачів тощо) Важливо відзначити, що системоутворювальним елементом цієї моделі має виступати суб'єкт-суб'єктна взаємодія в процесі продуктивної діяльності учасників освітнього процесу.



На думку багатьох дослідників, цілеспрямоване створення у ВНЗ освітнього середовища забезпечує: включення студентів у культурно-соціальні зв'язки різного типу та рівня; розвиток їх мотиваційно-сислової сфери; побудову навчального процесу на основі формування продуктивного досвіду; індивідуалізацію процесу навчання на основі формування та реалізації індивідуальних освітніх програм.

Враховуючи те, що основним завданням вищої школи є професійна підготовка фахівців відповідної галузі, вирішення цього завдання можливе тільки в умовах спеціального *освітньо-професійного середовища*, у якому студент здобуває фахові знання, занурюється у ситуації професійної діяльності, опановує методи професійної взаємодії та спілкування. Таке середовище спонукає суб'єктів освітнього процесу до професійного саморозвитку.

Розглядаючи освітнє середовище як професійно та особистісно стимулюючий фактор, В. Новіков визначає освітнє середовище вищого навчального закладу як сукупність матеріальних, педагогічних і психологічних факторів вузівської дійсності, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку та саморозвитку [10].

Також він виділяє такі структурні компоненти освітнього середовища: *ціннісно-сисловий компонент* (місія, цінності, традиції вузу, позитивні приклади випускників різних років як особистостей–професіоналів–громадян); *інформаційно-змістовний компонент* (основні та додаткові професійно-освітні програми, реалізовані у вузі, прийняті концепції навчання, виховання, формування та розвитку особистості, що організують методичні документи, які регламентують діяльність, спілкування та поведінку працівників і студентів); *організаційно-діяльнісний компонент* (форми, методи, способи діяльності (взаємодії), стиль спілкування і поведінки, особистий приклад, культура і спосіб життя, статусне становище суб'єктів у групі, їх включеність в інші колективи та групи, студентське самоврядування); *просторово-предметний компонент* (інфраструктура вузу, елементи навчально-наукової матеріальної бази, побутові та гігієнічні умови).

Усі вказані дослідником компоненти мають бути реалізованими тільки на основі досягнень психолого-педагогічної науки, інноваційного досвіду і традицій вузівської практики, цілеспрямованого створення стимулюючого середовища, яке сприяє підвищенню особистісної активності студентів, їх професійному саморозвитку.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про істотне зростання масиву праць, присвячених проблемі визначення, структурного наповнення, створення та функціонування освітнього середовища, що підтверджує актуальність цього напрямку у психолого-педагогічних дослідженнях.

Розвиток поняття освітнього середовища та його структурних компонентів показано в табл. 1 і 2.

**Розвиток понять освітнього середовища  
в дослідженнях науковців**

№ з/п	Визначення	Автори
1	Освітнє середовище являє собою сукупність усіх можливостей навчання та розвитку особистості, причому можливостей як позитивних, так і негативних	С. Дерябо [5]
2	Освітнє середовище – “система ключових чинників, що визначають освіту та розвиток людини”	Ю. Кулюткін, С. Тарасов [7]
3	Освітнє середовище – це “система впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні”	В. Ясвін [20]
4	Освітнє середовище – це така спільність, яка у зв’язку зі специфікою віку характеризується: а) взаємодією суб’єктів освіти між собою; б) процесами взаєморозуміння, комунікації, рефлексії; в) історико-культурним компонентом	В. Рубцов, Т. Івошина [17]
5	Освітнє середовище навчального закладу – сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини	А. Каташов [6]
6	Освітнє середовище “можна визначити, як психолого-педагогічну реальність, яка містить спеціально організовані умови для формування особистості, а також можливості для розвитку, включені в соціальне й просторово-предметне оточення, та сутністю якої є сукупність особистісних особливостей і особливостей взаємодії учасників освітнього процесу, особливості змісту освіти в єдності матеріально-предметного змісту та способу його засвоєння”	І. Арендачук [1]
7	Освітнє середовище – “сукупність об’єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об’єктів, необхідних для успішного функціонування освіти”	І. Габа [4]
8	Під освітнім середовищем розуміється сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких проходить навчально-виховний процес, та чинників, які як сприяють, так і перешкоджають досягненню його ефективності	О. Романовський [16]
9	“Інноваційне освітнє середовище” – комплекс взаємопов’язаних умов, які забезпечують освіту людини, формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність	Н. Разіна [14]
10	Освітнє середовище вищого навчального закладу (професійно й особистісно-стимулююче середовище) – сукупність матеріальних, педагогічних і психологічних факторів вузівської дійсності, що спонукають суб’єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку та саморозвитку	В. Новіков [10]

**Компоненти структури освітнього середовища**

№ з/п	Назва та зміст компонентів структури освітнього середовища	Автори
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– соціально-контактний компонент (особистий приклад, культура, досвід, спосіб життя, діяльність, поведінка, взаємини, установи, організації, групи їх представників, з якими доводиться взаємодіяти; “пристосування” своєї групи та інших колективів, з якими контактує людина, реальне місце людини в структурі своєї групи, включеність її в інші групи);</li> <li>– інформаційний (правила внутрішнього розпорядку, статут навчального закладу, традиції, правила особистої та громадської безпеки, засоби наочності);</li> <li>– соматичний (власне тіло і його стан);</li> <li>– предметний (матеріальні, фізико-хімічні, біологічні, гігієнічні умови)</li> </ul>	Л. Регуш, А. Орлова [15]
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>– суб’єктно-ресурсний компонент (визначає суб’єкти освітнього середовища (студентів, викладачів) та умови здійснення їх суб’єкт-суб’єктної взаємодії. Суб’єктно-ресурсний компонент передбачає взаємопов’язану цілеспрямовану діяльність як викладача, так і студента);</li> <li>– матеріально-технічний компонент (відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним стандартним обладнанням);</li> <li>– ідейно-технологічний компонент (визначає нормативні методики та технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні)</li> </ul>	А. Кух [8]
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>– просторово-предметний компонент (приміщення, обладнання, матеріали, матеріально-технічне, естетичне забезпечення занять);</li> <li>– соціальний компонент (простір міжособистісної взаємодії між учнями, педагогами, психологами, адміністрацією і типом цієї взаємодії);</li> <li>– технологічний компонент (рефлексивна оцінка психологічних і дидактичних підстав визначення цілей, змісту і методів навчання, у тому числі на матеріалі авторських освітніх програм)</li> </ul>	В. Панов [12]
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ціннісно-смісловий компонент (місія, цінності і традиції вузу, позитивні приклади випускників різних років як особистостей – професіоналів – громадян);</li> <li>– інформаційно-змістовий компонент (основні й додаткові професійно-освітні програми, реалізовані у вузі, прийняті концепції навчання, виховання, формування та розвитку особистості, що організують методичні документи, які регламентують діяльність, спілкування та поведінку працівників і студентів);</li> <li>– організаційно-діяльнісний компонент (форми, методи, способи діяльності (взаємодії), стиль спілкування і поведінки, особистий приклад, культура і спосіб життя, статусне становище суб’єктів у групі, їх включеність в інші колективи та групи, студентське самоврядування);</li> <li>– просторово-предметний компонент (інфраструктура вузу, елементи навчально-наукової матеріальної бази, побутові та гігієнічні умови)</li> </ul>	В. Новіков [10]

Сучасні освітні процеси не можуть відбуватися без включення в навчання широкого спектра інформаційних ресурсів, без розвитку вмінь обробки й подання інформації. Тому поняття “освітнє середовище” в сучасній педагогічній науці набуло нового статусу у зв’язку з упровадженням у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій. У психолого-педагогічній літературі останнього десятиліття, присвяченій інформатизації освіти, зустрічаються такі терміни, як “інформаційно-освітній простір”, “інформаційно-освітнє середовище”. Ці терміни належать до різних аспектів педагогіки й інформатики.

Термін “інформаційно-освітнє середовище” позначає нову сутність інтеграції освітнього й інформаційного середовища. Вивчення літератури показало, що інформаційно-освітнє середовище розглядається в таких аспектах, як: сукупність умов і впливів в одному оточенні (В. Красильнікова, М. Моїсеєва, О. Ракитіна, В. Ясвін); сукупність апаратних, програмних, методичних, інформаційних, інтелектуальних, фінансових ресурсів (О. Андреев, І. Захарова, О. Ільченко, О. Соколова, В. Солдаткін); педагогічна система, що включає учнів, викладачів, засоби навчання (О. Андреев, В. Биков, С. Зенкіна); чинник розвитку особистості тих, хто навчається, і тих, хто навчає, та розкриття їхнього творчого потенціалу й талантів (В. Ізвозчиков, Ж. Зайцева) [13].

У своїх дослідженнях науковці формулюють авторські визначення поняття “інформаційно-освітнє середовище”, описують його структуру, принципи побудови.

Відтак, інформаційно-освітнє середовище трактується як:

– системно організована сукупність інформаційного, технічного та навчально-методичного забезпечення, нерозривно пов’язана з людиною як суб’єктом освітнього простору [2];

– єдиний інформаційно-освітній простір, побудований за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях, комп’ютерно-телекомунікаційних технологіях взаємодії, що включає в себе віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, навчально-методичні комплекси та розширений апарат дидактики [11];

– педагогічна система, що об’єднує інформаційні освітні ресурси, комп’ютерні засоби навчання, засоби управління освітнім процесом, педагогічні прийоми, методи і технології, спрямовані на формування інтелектуально-розвинутої соціально значущої творчої особистості, що володіє необхідним рівнем професійних знань, умінь і навичок [9];

– відкрита, багатовимірна педагогічна реальність, що включає психолого-педагогічні умови, сучасні інформаційно-комунікаційні технології й засоби навчання та забезпечує взаємодію і співпрацю, розвиток особистості викладачів та студентів у процесі вирішення освітніх завдань [13] та ін.

Більшість дослідників розглядають інформаційно-освітнє середовище в рамках вирішення завдань удосконалення дидактичної теорії і практики стосовно різко змінюваних соціально-економічних умов. Вони описують моделі педагогічного процесу, у яких реалізуються дидактичні мож-

ливості інноваційних технологій, що дають змогу ефективно організовувати індивідуальну та колективну роботу педагога і студентів, а також інтегрувати різні форми і стратегії освоєння знань з навчальної дисципліни, спрямовані на розвиток цілеспрямованої самостійної пізнавальної діяльності студентів. Аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень показує, що середовища дають змогу доповнювати зміст і вносити в нього корективи, а також представляти результати навчальної діяльності студентів, формувати педагогічний моніторинг. Комунікаційні процеси в такому середовищі забезпечують дидактичний, методичний, психологічний і організаційний фон навчання і є центральним елементом педагогічного процесу в навчальному закладі.

Будь-яке інформаційне освітнє середовище характеризується освітніми ресурсами. Під ними розуміють різну змістовну навчальну інформацію (дидактична, методична, довідкова, нормативна, організаційна та ін.), необхідну для ефективного управління педагогічним процесом з гарантованою якістю підготовки фахівця в навчальний і позааудиторний час.

Структура інформаційно-освітнього середовища вузу, як правило, складається з: а) дидактичного забезпечення за окремими курсами або циклами курсів (конспекти, підручники, навчальні посібники, задачники, тренажери, тести, контрольні завдання, глосарії, довідкова і додаткова література тощо); б) електронної бібліотеки (книги, журнали, довідники, статті та ін.); в) суб'єктів процесу навчання (викладачі, студенти та ін.); г) комп'ютерної підтримки (файли різного вигляду і призначення); д) технічного і програмного забезпечення.

Важливим компонентом інформаційно-освітнього середовища є дидактичне забезпечення процесу навчання, яке виконує організаційну, навчальну, контрольну, корегувальну, комунікативну, рефлексивну і прогностичну функції. До структури дидактичного забезпечення входять інформаційно-змістовий; контрольно-комунікативний і коректувально-узагальнювальний компоненти [18].

У праці Л. Панченко [13] побудована модель інформаційно-освітнього середовища, яка об'єднує такі складники, як: *просторово-семантичний* (організація простору і дизайн інтер'єрів комп'ютерних класів, мультимедійних аудиторій, бібліотеки; топологія і склад університетської мережі; символічний простір); *технологічний* (зміст, методичне забезпечення й організація навчального процесу); *інформаційно-компетентнісний* (інформаційна компетентність та інформаційна культура суб'єктів середовища); *комунікативний* (педагогічне спілкування суб'єктів середовища); *імовірнісний* (ніші та стихії).

Наростаючий темп розвитку інформаційних технологій дав імпульс нового витка інформатизації освіти, пов'язаного із забезпеченням індивідуалізації навчання. Нове бачення інформатизації освіти базується на тому, що інформаційні технології дають змогу варіювати форми, методи, засоби і зміст навчання. У цих умовах у кожного студента виникає завдання управління власною пізнавальною діяльністю і проектування особистого

освітнього результату, що визначає необхідність обирати оптимальні освітні маршрути і засоби, створювати своє *персональне освітнє середовище*. Ряд досліджень у галузі використання інформаційних і комунікаційних технологій у навчанні (С. Григор'єв, В. Лаптев, В. Монахов, Є. Полат, І. Роберт та ін.) засвідчив, що реалізація індивідуальної освітньої траєкторії повною мірою можлива в рамках інформаційного освітнього середовища. Інформаційно-освітнє середовище як багатокомпонентна система має гнучку варіативну структуру і функціонал, що адаптуються до конкретного змісту середовища. Компоненти такого середовища можуть мати різні характеристики і набувати різних станів, тим самим, наділяючи середовище адаптаційними можливостями. Таким чином, середовище може змінити склад своїх компонентів та їх характеристик, що в сукупності й дає йому змогу адаптуватися до особливостей змісту досліджуваного навчального матеріалу, потреб і здібностей студентів.

С. Васильченко доводить, що в результаті такої адаптації за рахунок збільшення ступеня особистісного впливу студента на мету, зміст і хід (траєкторії) своєї освіти для нього створюється *персональне освітнє середовище*, під яким розуміється сукупність об'єктів освітнього процесу, зміст, форми, методи, засоби навчання і навчальних комунікацій, отримана з інформаційно-освітнього середовища шляхом адаптації відповідно до цілей, змісту і планованих результатів навчання, потреб і здібностей студента [3].

**Висновки.** Створення професійного й особистісно-стимульовального освітнього середовища є сьогодні одним із пріоритетних завдань керівного та науково-педагогічного складу вищих навчальних закладів. Для його вирішення є необхідні умови у вигляді різних авторських підходів, що розкривають теоретичні та прикладні положення, які характеризують сутність, зміст і технологію створення освітнього середовища із заданими властивостями. Що стосується достатніх умов, то вони зумовлені бажанням і творчим потенціалом суб'єктів освітнього процесу кожного конкретного вузу.

У зв'язку з трансформаційними процесами в суспільстві постають завдання проектування нового освітнього середовища, яке має відповідати сучасним тенденціям розвитку сучасної культури, економіки, виробництва та технології. Тому потрібна розробка гнучкого середовищного підходу, орієнтованого не стільки на об'єктний, предметний світ, скільки на розвиток світу комунікацій, зв'язків і взаємовідносин в освітніх системах; на предметне і комунікаційне забезпечення розвивального й організуючого середовища. Для проблеми управління процесом становлення освітнього середовища важливим є те, що воно може утворюватись індивідом – кожен розвивається відповідно до своїх індивідуальних особливостей, утворюючи свій власний освітній простір як простір входження в культуру. Освітнє середовище кожної особистості є особистісним простором пізнання і розвитку. Як інструмент впливу на особистісний розвиток і становлення суб'єкта, освітнє середовище має розглядатись як об'єкт вивчення, моде-

лювання та конструювання, якому належить важлива роль у процесі становлення особистості.

#### **Список використаної літератури**

1. Арендачук И.В. Образовательная среда вуза как фактор психолого-педагогических рисков [Электронный ресурс] / И.В. Арендачук. – Режим доступа: [www.sgu.ru/files/nodes/77385/Arendachuk.pdf](http://www.sgu.ru/files/nodes/77385/Arendachuk.pdf).
2. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных образовательных учреждениях / Г.Ю. Беляев. – М. : ИЦКПС, 2000.
3. Васильченко С.Х. Формирование персональной образовательной среды на основе информационных технологий для реализации индивидуальных траекторий обучения (на примере корпоративного обучения) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / С.Х. Васильченко. – М., 2012. – 21 с.
4. Габа І.М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості / І.М. Габа // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – К., 2011. – Т. XIII. – Ч. 6. – С. 74–82.
5. Дерябо С.Д. Диагностика эффективности образовательной среды / С.Д. Дерябо. – М., 1997.
6. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А.І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 20 с.
7. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.
8. Кух А.М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики [Електронний ресурс] / А.М. Кух // Предметні дидактики в контексті формування компетентісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця. – 2008. – Ч. 2. – С. 73–76. – Режим доступу: // [www.mvf.kamprod.org/zbirniku/Zbirnyk14/e-book/2-07-Kuhh.pdf](http://www.mvf.kamprod.org/zbirniku/Zbirnyk14/e-book/2-07-Kuhh.pdf).
9. Назаров, С.А. Педагогическое моделирование личностно-развивающей информационно-образовательной среды вуза / С.А. Назаров // Научная мысль Кавказа. – 2006. – Спецвыпуск № 2. – С. 69–71.
10. Новиков В.Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор [Электронный ресурс] / В.Н. Новиков // “Психологическая наука и образование”. – 2012. – № 1. – Режим доступа: [www.psyedu.ru/journal/2012/1/2776.phtml](http://www.psyedu.ru/journal/2012/1/2776.phtml).
11. Основы открытого образования / [отв. ред. В.И. Солдаткин]. – М. : НИИЦ РАО, 2002. – Т. 1: Российский государственный институт открытого образования.
12. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем / В.И. Панов. – СПб. : Изд-во Питер, 2006. – 352 с.
13. Панченко Л.Ф. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету : автореф. дис. на здобуття наук. степеня докт. пед. наук : спец. 13.00.10 “Інформаційно-комунікаційні технології в освіті” / Л.Ф. Панченко. – Луганск, 2011. – 46 с.
14. Разіна Н.О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи / О.Н. Разіна // Вісник наукової школи педагогів “АКМЕ”. – 2009. – Вип. 3.
15. Регуш Л.А. Педагогическая психология / Л.А. Регуш, А.В. Орлова. – СПб., 2010. – 414 с.
16. Романовский О.Г. Образовательная среда как одно из условий формирования национальной гуманитарно-технической элиты / О.Г. Романовский // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / [за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО]. – Вип. 22(26). – Харків : НТУ “ХПІ”, 2009. – С. 3–12.

17. Рубцов В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М., 2002. – 272 с.

18. Скибицкий Э.Г. Информационно-образовательная среда вуза: цель или средство в обеспечении качества образования? / Э.Г. Скибицкий // Труды СГА. – 2009. – № 6. – С. 52–60.

19. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков. – М., 2000. – 230 с.

20. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

**Кравченко В.Н. Феномен образовательно-профессиональной среды в теоретико-педагогических исследованиях**

*В статье проведен анализ развития понятия “образовательная среда” в теоретико-педагогических исследованиях. Определены основные подходы относительно его содержания и структурных компонентов.*

*Ключевые слова: среда, образовательная среда, компоненты образовательной среды, образовательно-профессиональная среда.*

**Kravchenko V. The phenomenon of educational and professional environment in the theoretical and pedagogical studies**

*In the article the analysis of development of the concept of “Educational environment” in the theoretical and pedagogical research. The main approaches to its content and structural components.*

*Key words: environment, educational environment, the components of the educational environment, educational and professional environment.*



## ФОРМУВАННЯ СОЦІОПРИРОДНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ПРИРОДОЗОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті проаналізовано погляди сучасних науковців щодо природозорієнтованої підготовки фахівців у цілому та початкової освіти зокрема; окреслено напрями підвищення ефективності процесу формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти під час їх навчання у ВНЗ.*

*Ключові слова: соціоприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти, природозорієнтована підготовка.*

Освіта є необхідною умовою реалізації ідеї сталого (збалансованого) розвитку, що зумовило ухвалення на Всесвітньому саміті в Йоганнесбурзі 2002 р. Плану дій, де рекомендовано 2005–2014 рр. оголосити десятиліттям “освіти для сталого (збалансованого) розвитку”. Народою представників Міністерств охорони навколишнього природного середовища та Міністерств освіти і науки у Вільнюсі 2005 р. затверджено “Стратегію Європейської економічної комісії (ЄЕК) ООН освіти для сталого розвитку”, яку підписано урядом України. Інтеграція нашої держави в європейські економічні, екологічні, освітні структури зумовлює потребу в сучасних фахівцях у цілому та початкової освіти зокрема.

Слушною є позиція Г. Науменка стосовно того, що негативні наслідки людської діяльності реально усвідомлюються суспільством, як правило, тільки після досить тривалого визрівання соціально-екологічних проблем, тобто у вигляді різноманітних загроз рівню і якості життя. Учений зосереджує увагу на освіті, яка сприятиме вирішенню цього питання [9].

В. Молодиченко, який ґрунтовно вивчає модернізацію цінностей в українському суспільстві засобами освіти, наголошує, що екологічно вихована людина має за своїм внутрішнім переконанням охороняти будь-яке середовище, а не лише природне довкілля [8, с. 180].

У контексті окресленого питання заслуговує на увагу наукове дослідження Г. Акопяна [1]. Так, аналізуючи проблему формування екологічної парадигми культури життєтворчості та виховання особистості, вчений досліджує причини та наслідки актуалізації екологічної складової культури життєтворчості й виховання особистості в період глобалізації та інформаційної революції, формування екологічної свідомості суб’єкта сучасної цивілізаційної життєтворчості, пропонує модель екологічної парадигми культури життєтворчості та виховання особистості для епохи соціальних трансформацій. Питання цінностей посідає чільне місце в науковому доробку вченого.

С. Терепищій зазначає, що з 1991 р. в Україні все голосніше лунає “поліфонія” цінностей у системі вищої освіти, адже починає утверджуватися нелінійна наукова парадигма, зокрема і в науках, що є базовими в

будь-якому освітньому процесі – педагогіка, психологія, теорія управління тощо [18, с. 39].

У теорії і практиці вищої педагогічної освіти нагромаджено значний досвід, що є основою формування цінностей у майбутніх фахівців початкової освіти в цілому та ціннісного ставлення до навколишнього середовища в підростаючого покоління. Насамперед, це наукові праці, в яких розкрито методологічні та теоретичні питання підготовки фахівців у вищих педагогічних закладах, спрямовані на підвищення ефективності навчально-виховного процесу (А. Алексюк, І. Бех, О. Глузман, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, М. Євтух, А. Коржуєв, А. Линенко, Н. Максименко, Н. Ничкало, А. Семенова, Т. Сущенко та ін.); теоретико-методичні основи формування екологічної культури майбутнього вчителя (Ю. Бойчук, Н. Лисенко, Л. Лук'янова, В. Смікал, Г. Тарасенко, Н. Ясінська та ін.); формування екологічного світогляду майбутніх учителів у процесі екологічної освіти й виховання (Г. Білявський, О. Головка, І. Костицька, Т. Нінова, М. Падун, Г. Пустовіт, Ю. Саунова, С. Совгіра, А. Федорук, С. Шмалей та ін.); посилення ролі екологічної домінанти в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів (Г. Білецька, А. Захлебний, І. Зверєв, В. Ільченко, О. Король, О. Кудрявцева, О. Лабенко, Г. Марочко, О. Мащенко, І. Суравегіна та ін.); формування відповідального ставлення молоді до навколишнього середовища (Л. Білик, В. Вербицький, М. Назарук, Н. Негруца, Н. Пустовіт, Л. Руденко, С. Сапожников та ін.).

Проте аналіз науково-джерельного базису й досвіду практичної роботи у ВНЗ України дає підстави стверджувати, що на сучасному рівні розвитку психолого-педагогічної науки недостатньо висвітлена проблема формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти в контексті їх природозорієнтованої підготовки у вищій школі, що визначено як *мету статті*.

Провідною ідеєю дослідження є розуміння соціоприродних цінностей майбутнього фахівця початкової освіти як соціально-психологічних утворень, в яких відображено цілі, мотиви, ідеали, установки та інші світоглядні характеристики особистості вчителя, що утворюють систему його соціально-ціннісних орієнтацій у процесі природозорієнтованої професійної педагогічної діяльності.

Відповідно було сформульовано такі завдання: проаналізувати погляди сучасних науковців щодо природозорієнтованої підготовки фахівців у цілому та початкової освіти зокрема; окреслити напрями підвищення ефективності процесу формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти під час їх навчання у ВНЗ.

Стосовно першого завдання дослідження зазначимо, що проблемі цінностей, формуванню ціннісної орієнтації особистості майбутнього вчителя початкової школи у своїх працях приділяли увагу Н. Бібік, І. Бужина, В. Денисенко, С. Єрмакова, Л. Колбіна, А. Кудусова, Д. Пащенко, О. Савченко, Л. Хомич та ін.

Питання формування цінностей екологічно зорієнтованої особистості майбутнього фахівця початкової освіти розглядалося в контексті формування екологічної свідомості (М. Хроленко), екоцентричного світогляду (Н. Борисенко) вказаних фахівців, процесу їх підготовки до екологічного виховання молодших школярів (Н. Казанішева), готовності майбутніх учителів школи першого ступеня до використання засобів природотерапії в майбутній професійній діяльності (І. Малишевська), процесу підготовки студентів до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів (Л. Колбіна) та ін.

Так, М. Хроленко у дисертаційній роботі “Формування екологічної свідомості майбутніх вчителів початкових класів” (2006) вперше обґрунтовує педагогічні умови формування екологічної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів – використання міждисциплінарного принципу інтеграції екологічних знань дисциплін загальнонаукового, гуманітарного, природничого та професійного циклів; використання системи навчально-екологічних завдань; застосування партисипативних методів здійснення екологічної освіти студентів ВНЗ. Автором змодельовано процес формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів. Проте поза увагою залишилося питання дослідження інтенсивності розвитку екологічної свідомості студентів ВНЗ, а також розробка системних діагностик розвитку досліджуваного феномена [19].

Дещо пізніше було представлено докторську дисертацію С. Совгіри “Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах” (2009). Дослідниця розробила та обґрунтувала: концепцію формування екологічного світогляду майбутніх учителів як теоретичну основу гармонійного співіснування людини й природи в єдності теоретичного, методологічного та технологічного концептуальних рівнів; функціональну структуру екологічного світогляду майбутніх учителів, яка містить такі *компоненти*: когнітивний, аксіологічний і праксеологічний; *типи*: антропоцентричний, ситуативний, екоцентричний [16]. У цілому це дослідження є орієнтиром для нашої роботи, оскільки цінності є складовою екологічного світогляду. Зазначимо, що в авторському дослідженні брали участь студенти спеціальності “Початкова освіта”, проте через загальну кількість студентів різних спеціальностей, задіяних в експерименті, недостатньо уваги було приділено аналізу специфіки екологоорієнтованої підготовки таких фахівців.

Стосовно вищезазначеної екопідготовки доцільно звернутися до наукової праці Н. Казанішевої “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання молодших школярів” (2011), де розроблено критерії, показники й рівні професійної готовності майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів і типи стратегій їхньої поведінки стосовно природи та природонебезпечних дій інших. Питання цінностей у системі “людина – навколишнє середовище” у роботі окремо не розглядається, а визначено у складі мотиваційно-ціннісного компонента цієї готовності [3].

Ставлення майбутнього фахівця початкової освіти до природи на за-садах гармонійного співіснування людини, суспільства і природи розгля-дається І. Малишевською в роботі “Підготовка майбутнього вчителя поча-ткових класів до використання природотерапії у роботі з учнями початко-вих класів” (2011) як провідний чинник формування культури особистості, що ґрунтується на ціннісній екологічній активності. Дослідниця наголо-шує, що розвиток у студентів педагогічних ВНЗ стійкої ціннісної позиції стосовно природи паралельно з формуванням фахових компетенцій має за мету підготувати майбутнього вчителя початкої школи до усвідомленої педагогічної діяльності екологічного спрямування, у свою чергу, це перед-бачає переосмислення змісту навчально-виховної роботи у ВНЗ, упрова-дження нових екологічних технологій [7, с. 7–8].

М. Кузьма-Качур визначає цінності, ціннісне ставлення, ціннісні від-носини складовою ціннісно-орієнтаційного компонента в системі готовно-сті [5].

Н. Граматик у дисертаційній роботі “Формування екологічної відпо-відальності в майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін” (2012) наводить напрями удоскона-лення процесу екологізації професійної підготовки майбутніх фахівців по-чаткової ланки освіти шляхом оновлення змісту й методики викладання професійно орієнтованих дисциплін та адекватного використання форм, засобів і технологій формування екологічної відповідальності студентів [2]. Однак автором не розкрито значення польової та педагогічної практик як одних із складових професійної підготовки у формуванні означеного феномену.

В останній час з’явилося чимало монографій науковців за результа-тами докторських досліджень, у яких ґрунтовно розкрито проблему еколо-гічної підготовки фахівців різних галузей.

Терміни “екологічна освіта” й “екологічне виховання” Г. Пустовіт розглядає в межах дослідження “Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах” (2004). Відповідно визначає компоненти екологічної вихованості, до яких зараховує: знання, інтелектуальні вміння й навички, емоційно-ціннісні від-носини та діяльнісно-практичний компонент. Ця праця в контексті нашої роботи є ціннісною в теоретичному плані, оскільки в практичному – розк-риває особливості екологічної освіти і виховання учнів тільки позашкіль-них закладів [13].

В. Червонецький проаналізував стан і визначив загальні тенденції розвитку шкільної екологічної освіти в країнах євроатлантичного регіону у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. та узагальнив практичний досвід підготовки молодого покоління до вирішення екологічних проблем у цьо-му макрорегіоні планети, який слугуватиме вдосконаленню окресленої га-лузі педагогічної теорії і практики в Україні [20]. Розкриваючи вказану проблему, дослідник пов’язує якість шкільної екологічної освіти із відпо-відною підготовкою майбутнього фахівця у вищій школі.

Стосовно професійної підготовки у вищій школі Ю. Пелех надає низку пропозицій практичного характеру, серед яких: шляхом аксіоцентрації та смисловоокремлення виділити аксіоблоки в змісті професійно орієнтованих дисциплін для підвищення ефективності їхнього засвоєння в навчальному процесі на основі міждисциплінарних зв'язків; уточнити зміст Галузевого стандарту вищої освіти, ОКХ бакалавра за спеціальністю “Початкове навчання” з урахуванням домінуючої ролі розвитку ціннісно-сислової компоненти в загальній структурі особистості майбутнього педагога; запровадити розроблення нового напрямку педагогічної науки – *аксіопедагогіки* [12, с. 29].

Так, Г. Тарасенко в монографії “Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти” (2006) важливу роль у підготовці майбутнього педагога відводить його духовно-естетичному розвитку, який є першоосновою формування екологічно значущих ціннісних орієнтацій на зв'язок з природою, а також зумовлює відповідну технологію педагогічної діяльності вчителя [17, с. 5–6]. Педагогічна підготовка вчителя до екологічного виховання учнів, на думку автора, передбачає виникнення у професійній свідомості певних соціальних установок щодо взаємозв'язків у системі “людина – природа”, стимулює формування принципів, пов'язаних з особистісно, професійно та гуманістично значущими орієнтаціями.

Т. Саєнко у праці “Освіта екобезпечного інформаційного суспільства: проблеми і перспективи” (2008) обґрунтовує необхідність урахування духовної складової екологічного навчання із залученням психолого-педагогічних можливостей особистостей студента і викладача та їхнього творчого розвитку в навчально-виховному процесі [15]. Дещо пізніше, у 2012 р. доповнення та уточнення результатів, викладених у монографії, відображені в докторській дисертації “Теоретичні і методичні основи екологічної підготовки фахівців у технічних університетах”.

У цьому контексті варто зазначити, що формування екоцілісної особистості майбутнього фахівця технічного закладу ґрунтовно висвітлено Л. Лук'яною в праці “Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти” [6].

У монографії В. Онопрієнка “Екологічна освіта в системі підготовки сільськогосподарських кадрів” (2010) у другому розділі викладено методіку формування екологічних цінностей, здійснено їх локалізацію у свідомості та поведінці студентів аграрних університетів [10].

Не зважаючи на те, що монографія Н. Рідей “Ступенева підготовка майбутніх екологів: теорія і практика” (2011) орієнтована на суто спеціалізовану підготовку фахівців екологічного напрямку, питання цінностей становить базис принципу морально-ціннісного обмеження й енергоречовинної ощадності ноосферно орієнтованого переходу до сталості, який вимагає від науки, освіти цілеспрямованого глобального взаєморозвитку, орієнтованого на досягнення мети, а саме: інтелектуалізації, інформатизації суспільної і біосферної рівноправності суспільства на Землі [14, с. 495].

У плані формування екологічних цінностей майбутніх учителів в історичному аспекті досить показовими є праці Л. Шаповал “Підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів України до природоохоронної роботи в школі (50–80-ті рр. ХХ ст.)” (2000) та І. Костицької “Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл України (1970–1990 рр.)” (1995).

Аналіз наукових розробок Л. Шаповал [21] та І. Костицької [4] дає можливість зазначити, що в Україні існує позитивний еколого-педагогічний досвід у формуванні відповідального ставлення особистості до природи, але виокремлюються і невирішені проблеми, до яких відносимо: необхідність формування в особистості поглядів на відносини людини і природи в неперервному навчально-виховному процесі і не тільки в майбутніх учителів природничих дисциплін, а й у майбутніх фахівців початкової освіти.

У педагогічних дослідженнях російських науковців (Ф. Гайнуллова, О. Дугін, Н. Єгорова, Н. Коваленок, Л. Колдомасова, Г. Папуткова, О. Перфілова, Є. Самаріна, Л. Фатєєва та ін.) питання цінностей, екологічної свідомості, еколого-соціальної відповідальності, формування екоцілісної особистості майбутніх фахівців не залишилися поза увагою.

Так, Г. Папуткова сформулювала загальну концептуальну ідею екологічної освіти, яка виявляє її спрямованість, реально забезпечуючи формування нового екологічного світогляду відповідно до ідей розвитку суспільства та коеволюції природи й людини [11].

Сутність ідеї полягає в такому: екологічна освіта є визначальним фактором утвердження нової цивілізаційної моделі розвитку, яка сприяє підвищенню якості життя людства при збереженні якості навколишнього середовища, формуванню екологічної відповідальності людини як суб’єкта соціоприродної взаємодії, переорієнтації людських цінностей із споживацьких відносно природи на екологічно зорієнтовані. Концепція професійно екологічної освіти охоплює два взаємопов’язаних рівні: методологічний базис (онтологічна, антропологічна й аксіологічна складові) та педагогічну систему, яка трансформує філософсько-методологічні уявлення й стратегічну мету в освітні концепти відповідно до методологічних положень компетентнісного підходу та включає: 1) освітню мету (підготовка соціально, екологічно, професійно компетентних спеціалістів); 2) компетентнісно орієнтований освітній процес; 3) очікуваний результат (професійно-екологічна компетентність спеціалістів) [11, с. 337].

Аналіз вищезазначених наукових розробок надає можливість стверджувати, що питання цінностей, ціннісних орієнтацій у системі природозорієнтованої підготовки фахівців посідає чільне місце. Спільним для цих досліджень є зосередженість уваги на вказаних дефініціях та обґрунтування необхідності оновлення підходів до організації педагогічного процесу, в якому формування екоцілісної особистості фахівця відповідатиме сучасним тенденціям природозорієнтованої підготовки.

Відповідно до другого завдання нашої роботи, зазначимо, що дослідження ґрунтується на такому припущенні: дієвість формування в майбутніх фахівців початкової освіти соціоприродних цінностей залежить від цілісності, динамічності, гнучкості вузівського педагогічного процесу, в якому відбуваються зміни у ставленні студентів до самих себе, в результаті яких студенти самі стають носіями соціоприродних цінностей.

Ми вважаємо, що вагомих результатів у формуванні соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти можна досягти за рахунок:

- спеціальної підготовки викладачів педагогічних закладів;
- створення портрета особистості вчителя початкової школи, носія соціоприродних цінностей; розгалуженої системи набуття знань та суспільно-професійного досвіду активного особистісного самовиявлення, внутрішньої готовності до їх здійснення;
- удосконалення навчально-виховного процесу (викладання навчальних дисциплін, виховного впливу, спрямування науково-дослідної роботи, педагогічної, навчально-польової та інших видів практик) завдяки наповненню його складових екологічним змістом, поєднанню традиційних та інноваційних методів і засобів в аудиторних та специфічних позааудиторних формах; занять соціоприродного змісту та професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти;
- науково-методичного забезпечення процесу формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти.

Таким чином, ефективне формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти в процесі професійної підготовки буде здійснюватися у визначених напрямках.

**Висновки.** На підставі вищевикладеного матеріалу нами проаналізовано погляди сучасних науковців щодо природозорієнтованої підготовки фахівців у цілому та початкової освіти зокрема; окреслено напрями підвищення ефективності процесу формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти під час їх навчання у ВНЗ.

У наступних наукових розвідках ми плануємо розкрити питання генезису ідеї розвитку соціоприродних цінностей як феномен наближення майбутніх фахівців початкової освіти до професійної майстерності.

#### **Список використаної літератури**

1. Акопян В.Г. Культура життєдіяльності особистості в контексті екологічної парадигми : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії” / В.Г. Акопян. – К., 2012. – 32 с.
2. Граматик Н.В. Формування екологічної відповідальності в майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н.В. Граматик. – Черкаси, 2012. – 20 с.
3. Казанішева Н.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н.В. Казанішена. – Вінниця, 2011. – 20 с.

4. Костицька І.М. Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл України (1970-1990 рр) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інна Миколаївна Костицька. – Київ, 1995. – 198 с.
5. Кузьма-Качур М.І. Система підготовки студентів педагогічних факультетів до краснавччої роботи у початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М.І. Кузьма-Качур. – Умань, 2012. – 20 с.
6. Лук’янова Л.Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах : теоретичний і практичний аспекти : [монографія] / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України / Л.Б. Лук’янова. – К. : Міленіум, 2006. – 252 с.
7. Малишевська І.А. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання природотерапії у роботі з учнями початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І.А. Малишевська. – К., 2011. – 21 с.
8. Молодиченко В.В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти: (філософський аналіз) / В.В. Молодиченко. – К : Знання України, 2010. – 383 с.
9. Науменко Г.Г. Освіта як системний чинник формування екологічної культури майбутніх учителів : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.10 “Філософія освіти” / Г.Г. Науменко. – К., 2009. – 20 с.
10. Онопрієнко В.П. Екологічна освіта в системі підготовки сільськогосподарських кадрів : [монографія] / В.П. Онопрієнко. – К. : Знання України, 2010. – 307 с.
11. Папуткова Г.А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в вузе : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Галина Александровна Папуткова. – Нижний Новгород, 2008. – 367 с.
12. Пелех Ю.В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : монографія / Ю.В. Пелех ; за заг. ред. М.Б. Євтуха. – Рівне : Тетіс, 2009. – 400 с.
13. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія / Григорій Петрович Пустовіт. – К. ; Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с. – (АПН України, Ін-т проблем виховання).
14. Рідей Н.М. Ступенева підготовка майбутніх екологів: теорія і практика : монографія / Н.М. Рідей ; за заг. ред. акад. Д.О. Мельничука. – [2- е вид., переробл. і допов.]. – К. : Олді-Плюс, 2011. – 650 с.
15. Саєнко Т.В. Освіта екобезпечного інформаційного суспільства: проблеми і перспективи : монографія / Т.В. Саєнко. – К. : Освіта України. – 2008. – 288 с.
16. Совгіра С.В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія / С.В. Совгіра.– К. : Наук.світ, 2008. – 346 с.
17. Тарасенко Г.С. Взаємозв’язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г.С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.
18. Терепищій С. Ціннісні орієнтири стандартизації вищої освіти України / С. Терепищій // Вища освіта України. – 2011. – № 2. – С. 33–40.
19. Хроленко М.В. Формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Марина Володимирівна Хроленко. – К., 2006. – 234 с.
20. Червонецький В.В. Загальні тенденції розвитку шкільної екологічної освіти в країнах євроатлантичного регіону у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Володимир В’ячеславович Червонецький. – Луганськ, 2007. – 489 с.



21. Шаповал Л.М. Підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів України до природоохоронної роботи в школі (50-80-ті рр. ХХ ст) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Лариса Миколаївна Шаповал. – Х., 2000. – 217 с.

**Крамаренко А.Н. Формирование социоприродных ценностей будущих профессионалов начального образования как составляющая природоориентированной подготовки**

*В статье проанализированы взгляды современных ученых на проблему природоориентированной подготовки профессионалов в целом и начального образования в частности, выделены направления повышения эффективности процесса формирования социоприродных ценностей будущих профессионалов начального образования во время обучения в ВУЗе.*

*Ключевые слова: социоприродные ценности будущих профессионалов начального образования, природоориентированная подготовка.*

**Kramarenko A. Formation of social-nature values of future professionals in primary education as a component of nature-oriented training**

*The article analyzes the views of the modern scientists on the problem of the nature-oriented training of professionals in general and primary education in particular, directions of increase of efficiency of the process of formation of social-nature values of future professionals in primary education during the study at the University.*

*Key words: social-nature values of the future professionals of an elementary education, nature-oriented preparation.*

**К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЕ СЛОВА В ЛИНГВИСТИКЕ**

*Статья посвящена актуализации проблемы лингвистического взгляда на определение слова, его центральное место в системе языка. Акцентируется внимание на критериях делимитации исследуемой языковой единицы.*

*Ключевые слова: слово как лингвистическая единица, языковая система, критерии делимитации.*

В XX в. феномен “слова”, “языка”, “речи” рассматривался в разноплановых аспектах: языкознание (Ф.И. Буслаев, В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня, Ф. де Соссюр, Л.В. Щерба), логика, поэтика, теория словесности, теория сценической речи, риторика.

Особенное внимание к слову и его значению обусловлено эволюцией лингвистики во второй половине XX в., которая обозначилась, по определению Ю.Д. Апресяна, “двумя важными прорывами – прорывом в макромир языка и прорывом в его микромир. Прорыв в микромир приобрел форму *словоцентризма или, точнее, лексеоцентризма*”.

Несмотря на многовековой опыт лингвистики, понятие “слово” принципиально неопределенное. Его же центральное место в системе языка предопределяется тем, что все другие единицы языка (фонемы, морфемы, предложения, словосочетания) в той или другой степени воспринимаются на фоне слова и связаны системными отношениями с последним.

Слово выступает в качестве основного строительного материала высказываний, с помощью которых реализуется общение между людьми. Оно является основной единицей наименования фактов действительности, а также восприятий, мыслей, чувств человека, вызванных этими фактами. Наименование, которое осуществляется в форме лексической (слово) или грамматической (все виды завершенных конструкций), являет собой не только процесс обозначения денотата, но, в то же время, процесс познания и коммуникации, являющийся сегодня особенно актуальным в лингвистической науке и языковом образовании.

**Цель статьи** – рассмотреть проблему лингвистического взгляда на определение слова, его центральное место в системе языка.

Двойственный характер слова заключается в том, что в сфере языка оно соотносится часто с предметом или явлением внеязыковой действительности, абстрагировано от единичных представлений о них, а в сфере общения слово может оказаться наименованием единичного предмета в конкретной ситуации. Кроме того, смысловая сторона слова содержит релятивные значения, которые указывают на отношение между предметами или явлениями внеязыковой действительности, а в системе языка – на отношения между словами. Обычно выражение понятий и релятивности имеет разную природу и связывается с разными параметрами слова: выражение понятия проектируется на лексическую основу слова, а выражение релятивности – на его грамматические формы [10].

Слово только при наложении его грамматического значения (или грамматических значений) на лексическое значение функционирует как полноценная единица информации. Хотя лексическое и грамматическое значения постоянно взаимодействуют, при лингвистическом анализе они рассматриваются как явления двух уровней – лексика и грамматики [7; 10].

В языкознании не существует определения слова, которое было бы применимо ко всем языкам, особенно к языкам с типологической точки зрения разных. Это объективные факторы, которые препятствуют общей квалификации слова. Но по большей части имеются субъективные факторы, которые связываются с неодинаковым пониманием данной языковой единицы лингвистами [9].

Типологически разные языки характеризуются разной структурой слов, и потому используемые некоторыми лингвистами определяющие для выделения слов критерии в одних языках становятся неприменимыми относительно других языков по причине разности в понимании использования слова носителями языка [9]. Для носителя языка символ в контексте разнообразного опыта выступает “настоятельной потребностью мыслительного акта”; “значения”, следовательно, более текучим, чем это осознаётся индивидом, и, как подтверждение тому и следствие, для иноязычного взрослого носителя языка слова как стимулы “никогда и близко не достигают той функциональной полноты и свободы, как для исконного носителя языка” [3; 9]. Подтверждение вышесказанного можем найти у Я. Фриза: *“Для нас слово есть сочетание звуков, действующее как стимул для вовлечения в сферу внимания того опыта, с которым оно связано употреблением”*.

Понятие слова, очевидно, нужно определять относительно конкретного языка или группы родственных языков. При этом следует считаться с двусторонней природой слова – его формой и содержанием [9]. Принимая во внимание двустороннюю сущность основной единицы языка, В.М. Жирмунский квалифицирует слово как наименьшую языковую единицу, самостоятельную по значению и форме [4].

Учитывая грамматическую структуру флективных языков, наиболее удачным кажется определение слова Ю.С. Масловым как минимальной единицы языка, которой присуща большая сравнительно с морфемой самостоятельность (автономность) [6]. Относительная самостоятельность слова, по мнению Ю.С. Маслова, имеет две степени: первая, более низкая, степень может быть условно названа “позиционной” самостоятельностью, вторая, более высокая – “синтаксическая” самостоятельность. Позиционная самостоятельность слова указывает на его широкое, более или менее свободное перемещение в предложении (в разных предложениях то же слово может занимать разные позиции). Из этого vyplывает, что слово – наименьшая дискретная (какой свойственно раздельное существование) единица языка [6; 10].

По мнению Ю.С. Маслова, позиционная самостоятельность более важна для общего определения слова. Понимание слова как единицы с по-

зиционной самостоятельностью (подвижностью в предложении, часто подкрепляемой, кроме того, линейной целостностью) признается многими учеными. Вторая, высшая степень самостоятельности – синтаксическая – состоит в способности слова выполнять функцию члена предложения или отдельного однословного предложения. Некоторые лингвисты в основу общего определения слова кладут именно критерий синтаксической самостоятельности, причем, обычно принимают во внимание не две разновидности его синтаксического функционирования, а одну, считая *словом минимальную единицу, способную при соответствующей ситуации выступать в роли отдельного предложения* [6; 10].

В подтверждение сказанного следует вернуться вновь к мысли, которой придерживался Л. Блумфильд, подчеркивая, что “формы, которые могут выступать как предложение, – это свободные формы... Свободная форма, которая не является словосочетанием, являет собой слово... Короче говоря, *слово – это минимальная свободная форма*” [1, с. 42].

В сопоставлении с предложением определял слово и Л.В. Щерба: “Мне кажется, что словом мы назовем часть предложения, которую мы можем, не изменяя значения, употребить самостоятельно” [13, с. 340]. Подобную квалификацию слова дает также Е.Д. Поливанов [5].

И.П. Сусов во “Введении в теоретическое языкознание” [10], указывая на преимущества языкознания XX в. (“отрабатывало свои точные, объективные методы исследования [*языковых единиц. – прим. К. А.*] сперва ... на фонологическом поприще, переноса потом основные исследовательские принципы в такие области, как морфология, лексикология, а также синтаксис” [10, с. 51]) и его недостатки (“лексический уровень либо вообще опускается в описании, либо он затрагивается в связи с проблемами семантики (как у Джона Лайонза), либо о его единицах речь идёт перед характеристикой фонологических единиц (как у А.А. Реформатского и Ю.С. Степанова) или же после характеристики фонологических единиц (как у Ю.С. Маслова)” [10, с. 51]), говорит о трудности однозначного установления линейной границы слова (вернее, лекса как его речевой реализации). Эти границы задаются системой соответствующего языка и определяются далеко неодинаково при использовании разных универсальных критериев.

Учёный выделяет некоторые из них [10, с. 52]. Так, критериями делимитации (разграничения) слов могут быть:

*Графический (орфографический) признак*

В этом случае говорится о графическом слове. Предполагается, что данное слово на письме отграничивается от предшествующего и последующего слов пробелами, но не содержит пробела внутри себя. Возражения:

1. Не все языки имеют письменность.
2. В ряде систем графики (например, в китайской) пробелы между иероглифами или группами иероглифов не используются.
3. Орфография во многих языках очень непоследовательна; ср., например, раздельное написание целостных слов: в открытую, во избежание.

### *Фонетические признаки*

В этом случае говорится о фонетическом (или фонологическом) слове. Его границы и границы графического слова могут не совпадать. Назовём некоторые из фонетических признаков: наличие гортанной смычки в начале слов; наличие одной акцентной вершины в слове.

### *Морфологические признаки*

Цельнооформленность слова (наличие единого показателя грамматической формы). На основе этого признака *иван-чай* признаётся одним словом (ср. *иван-чая*), а *диван-кровать* придётся рассматривать как сочетание двух слов (ср. *дивана-кровати*).

### *Синтаксические признаки*

Способность слова (в отличие от морфемы) самостоятельно вступать в синтаксические связи; способность выступать в качестве минимума предложения; способность выступать в роли члена предложения; возможность вставить слово между двумя словами (и вытекающая отсюда непроницаемость слова, невозможность вставить внутрь него другое слово): *На лекцию пришли все. На эту лекцию пришли все.*

### *Семантический признак*

Идиоматичность слова, что можно понимать трояко:

1. Идиоэтничность данного слова, принадлежность его именно данному языку и невозможность его точного, адекватного перевода на другие языки.
2. Немотивированность данного слова, невозможность установить его этимологическое значение.
3. Наличие целостного, “идиоматического” значения у слова, несводимость этого значения к сумме значений элементов, составляющих слово [10, с. 52–53].

Критерии делимитации, обозначенные учёным, свидетельствуют о разнообразных функциях слова (номинативной, перцептивной, сигнификативной и др.) с ведущей номинативной, которую В.Н. Телия определяет как “динамическое развёртывание в форме отношения наименования” [11, с. 106], непосредственно связанной с коммуникативной функцией.

Именно обозначенная функция является ведущей в разрабатываемой нами словоцентрической методике обучения языку *в диаде “слово-слово”*, предполагающей формирование у школьников языкового чутья к употреблению оттенков слова, уместному их употреблению в разных речевых контекстах, которое должно привести к осознанному использованию речевых средств в самостоятельном связном высказывании.

Следует заметить, что И.П. Сусов, описывая критерии разграничения слов, отмечает, что “ни один из рассмотренных здесь критериев сегментации речи на лексемные сегменты (лексы) не обладает достаточной диагностирующей силой, не оказывается абсолютным. Относительной большей надёжностью в установлении границ между словами в речи обладает *признак позиционной подвижности*. Остальные же признаки скорее могут служить приблизительному определению того, сколько слов содержится в анализируемом речевом отрезке” [10, с. 54].

Классификация слов может осуществляться на основании множества разнообразных формальных и семантических признаков. Это различие слов ударных и безударных, односложных и многосложных, одноморфемных и многоморфемных, знаменательных и служебных, однозначных и многозначных, одноформенных (неизменяемых) и многоформенных (изменяемых), простых и производных и др. [10, с. 51].

Для лексической семантики существенна принадлежность слова к определённому синонимическому и антонимическому ряду, тематическому и лексико-семантическому полю и др. Для грамматики и вообще для лингвистического анализа особое значение имеет классификация по частям речи [10, с. 51].

Обозначенные выше критерии важны в рамках нашего исследования для создания методики словоцентрической деятельности в *диадах* “слово-словосочетание”, “слово-предложение”, “слово-текст”, *предполагающей формирование* навыков точного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями и целями коммуникации; подбора слова/словосочетания в соответствии с коммуникативным намерением; владения лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями; сочетания новых слов с ранее усвоенными, выполнения эквивалентной замены; раскрытия значения слов с помощью контекста; узнавания и понимания изученных слов и словосочетаний в речевом потоке, собственной речевой деятельности.

Н.В. Вышиваная [2] попыталась обобщить существующие определения слова, разделив их на две основные группы: значение как идеальная субстанция, соотносящаяся с воображением и понятием (Л.М. Васильев, А.И. Смирницкий, Д.Н. Шмелёв); значение как релятивная сущность: отношение между словом-знаком и понятием (Ф. де Соссюр); внеязыковая реакция на речевой стимул (Л. Блумфильд); отношение между языковыми единицами в понятийном поле (В. Порциг, Й. Трир); отношение между знаками в синтагматическом ряду (В.А. Звегинцев, Л. Ельмслев); совокупность отношений знака (Ю.Д. Апресян, И.А. Мельчук) [2].

Близок к приведённому выше обобщению в определении слова И.П. Сусов: “слово (лексема) как основная номинативная единица-инвариант языковой системы реализуется каждый раз в речи в одном из своих конкретных проявлений (лексов), а именно и как одна из словоформ, реализующих формообразовательные потенции данной лексемы, и как один из семантических вариантов данной лексемы (концептема). Слово есть одновременно и единица-тип, и единица-класс” [10, с. 24].

Сложность определения слова в его обозначенных в данном подразделе признаках заложена уже в том, что слово функционирует одновременно в нескольких пересечениях существования языка, и установление его границ должно учитывать данные пересечения. Пересечения, о которых здесь говорится, – это пересечения синтагматики и парадигматики слова, которые глубинно релевантны фундаментальному пересечению речи и языка [12].

Отсюда следует другое определение слова, его пределов и его значения, в основе которого ономаσιологические исследования Е.С. Кубряковой, В.И. Теркулова [8; 12] и других современных лингвистов. Очевидным является тот факт, что это направление не противостоит классическому языкознанию, а использует его наследие для разностороннего изучения слова, а концептуальный анализ, разработанный в его рамках и положенный в основу ономаσιологического исследования, является логическим продолжением семантического.

В отличие от слова, по мнению В.И. Теркулова, номинатема является целостной единицей, поскольку ее интегрирующий характер предполагает невозможность абсолютизации какого-либо из компонентов ее структуры как самостоятельной сущности. Не может быть “фонетической”, “морфологической” и другой номинатемы. Она представляет собой модель номинации, которая закономерно должна учитывать все ее параметры. С другой стороны, номинатема является и языковой универсалией, хотя бы потому, что она имеет статус не субстантного образования, а языковой модели, тактики номинации, которая, скорее всего, абсолютно тождественна для всех языков мира. Различие касается именно субстантных речевых модификаций (глосс), которые в разных языках, действительно, будут разными [12].

Трактовка номинатемы как потенциальной модели реализации значений интересна для содержания методики обучения языку на основе словоцентрического подхода в диаде “слово-речевая выразительность”, которая нацелена на формирование художественного восприятия, ведущего к обогащению речи учащегося, к образному воспроизведению жизненных явлений и фактов, употреблению точных языковых ассоциаций, сравнений, метафор и других художественных тропов в связной устной и письменной речи; способности мыслить словесно-художественными образами; привитие учащимся хорошего литературного вкуса, умения понимать и оценивать литературное произведение как искусство слова.

“Создано много определений слова, – отмечает М.В. Панов, – они разнообразны, но у всех есть одна общая особенность: эти определения требуют по самому существу своему небольшого дополнения в скобках: слово – это то, что называет (но иногда слово и не называет: *ах, за, бы*); слово – это то, что передает понятие (а иногда и не передает: это *Сидор Павлович*); слово – то, что легко выделяется в предложении (иногда не очень, о чем говорят частые ошибки малограмотных: *ау него изавтра времени то может быть не найдет*); слово – то, что имеет определенные фонетические признаки (увы, иногда их и нет) и др. Все определения, очевидно, улавливают только отдельные, причем обычно даже не самые существенные стороны слова”.

**Выводы.** Определение слова, данное М.В. Пановым, свидетельствует о трудности в вычленении и обозначении данного языкового явления. Многоплановость и полифонизм трактовки феномена слова является определяющим для нашего исследования, так как именно словоцентрическая деятельность на уроке может помочь и ученику, и учителю улавливать то

“неуловимое” и “призрачное”, что требует “небольшого дополнения в скобках”, за которым должна стоять системная работа над словом.

Обозначенные признаки слова отражают его сущность как центральной единицы языка и являются лингвистической основой определения слова в качестве главной дидактической единицы для обоснования методики обучения русскому языку на основе словоцентрического подхода.

#### **Список использованной литературы**

1. Блумфилд Л. Язык / Леонард Блумфилд. – М. : Прогресс, 1968. – 607 с.
2. Вишивана Н.В. Лексичне значення: основні концепції та проблема дефініції / Н.В. Вишивана // Типологія мовних значень у діхронічному та зіставному аспектах : зб. наук. пр. / ред. кол. В.Д. Каліущенко та ін. – Донецьк : ДонНУ, 2005. – Вип. 12. – С. 123–129.
3. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учеб. пособ. для студ. пединститутов по специальности № 2103 “Иностранный язык” / Н.И. Гез. – М. : Высш. шк., 1982. – 373 с.
4. Жирмунский В.М. Общее и германское языкознание / Виктор Максимович Жирмунский. – Л. : Наука, 1976. – 695 с.
5. Иванов Вяч.Вс. Лингвистические взгляды Е.Д. Поливанова / Вяч.Вс. Иванов // Вопросы языкознания. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1957. – № 3. – С. 55–76.
6. Маслов Ю.С. Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание / Юрий Сергеевич Маслов. – М. : Языки славянской культуры, 2004.
7. Касевич В.Б. Элементы общей лингвистики / В.Б. Касевич. – М. : Наука : ГРВЛ, 1977. – 183 с.
8. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е.С. Кубрякова / отв. ред. Б.А. Серебренников ; АН СССР, Ин-т языкознания. – М. : Наука, 1986. – 158 с.
9. Новое в зарубежной лингвистике / сост. В.П. Нерознака ; общ. ред. и вступ. ст. В.Г. Гака. – М. : Прогресс, 1989. – Вып. XXV. Контрастивная лингвистика: Переводы. – 440 с.
10. Сусов И.П. Введение в теоретическое языкознание / Иван Павлович Сусов // История языкознания : учеб. пособ. для студ. старших курсов и аспирантов. – Тверь : Тверской гос. ун-т, 1999. – 144 с.
11. Телия В.Н. Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке / Вероника Николаевна Телия. – М. : Наука, 1981. – 269 с.
12. Теркулов В.И. Номина тема: опыт определения и описания / В. И. Теркулов / науч. ред. М.В. Пименова. – Горловка : ГГПИИЯ, 2010. – 306 с. – (Серия “Знак – Сознание – Знание”). – Вып. 1.
13. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Лев Владимирович Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.

#### **Курінна А.Ф. До питання визначення слова в лінгвістиці**

*Статтю присвячено актуалізації проблеми лінгвістичного погляду на визначення слова, його центральне місце в системі мови. Акцентовано на критеріях делімітації досліджуваної мовної одиниці.*

*Ключові слова: слово як лінгвістична одиниця, мовна система, критерії делімітації.*

#### **Kurinna A. To question determination of word is in linguistics**

*The article is devoted actualizations of problem of linguistic look to determination of word, his central place in the system of language. Attention is accented on the criteria of delimitation of the investigated language unit.*

*Key words: word as linguistic unit, language system, criteria of delimitation.*



## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ХІМІЇ

У статті простежено розвиток комп'ютерних технологій навчання хімії, обґрунтовано шляхи опанування цим історичним досвідом студентами під час вивчення ними методики навчання хімії у виші.

*Ключові слова:* професійно-методична підготовка, історико-дидактичний аспект, комп'ютерні технології, самостійна робота студентів.

Входження комп'ютерно-інформаційних технологій у різні сфери діяльності людини властиве й галузі освіти. У зв'язку з цим набуває особливого значення переорієнтація мислення сучасного вчителя хімії на усвідомлення принципово нових вимог до педагогічної діяльності, готовність використовувати комп'ютерні технології як допоміжний навчальний ресурс. Розбудова освіти в цьому напрямі висуває нові конструктивні вимоги до професійно-методичної підготовки майбутніх учителів хімії. Випускник вишу має впевнено орієнтуватися у тих технологіях навчання хімії, які давали б йому змогу переносити наголос із масових педагогічних явищ на особистість дитини. Освоєння студентами комп'ютерних технологій як індивідуально орієнтованих моделей навчання хімії під час вивчення у ВНЗ фахової методики є досить актуальним.

У процесі дослідження ми переконалися, що глибокому розумінню студентами особливостей використання цих технологій навчання сприяє розкриття їх сутності в історичному аспекті. Майбутньому вчителю важливо осмислити розвиток цієї проблеми в минулому, творчо засвоїти та конструктивно застосувати накопичений позитивний досвід. Слід наголосити, що цю складову методичної підготовки майбутніх учителів хімії ще недостатньо розроблено у вітчизняній методиці навчання хімії та висвітлено в підручниках і навчальних посібниках, які використовують студенти, вивчаючи методику хімії як навчальну дисципліну.

**Мета статті** – окреслити основні напрями використання комп'ютерних технологій навчання хімії в різні періоди розвитку методики навчання хімії: дослідити шляхи засвоєння цього історичного досвіду студентами вишу як необхідної умови формування їх готовності до використання комп'ютерних технологій навчання хімії у майбутній професійній діяльності.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що комп'ютерні технології як індивідуально орієнтовані моделі навчання розроблялися у вітчизняній методиці хімії в тісному зв'язку з дослідженнями світової й вітчизняної педагогічної науки. Як *першооснову їх виникнення* ми розглядаємо *програмоване навчання*, яке, на думку дидактів [28] та методистів-хіміків [23], з'явилося на початку 50-х рр. ХХ ст. завдяки дослідженням американських психологів і педагогів. Так, Б. Скіннер за допомогою *лінійних програм* за-

пропонував підвищити ефективність управління навчальним процесом, побудувавши навчальний матеріал як *послідовну програму подання порцій інформації та контролю за її засвоєнням* [20]. *Розгалужені програми*, що були впроваджені в навчальний процес американським психологом Н. Краудером [13], дають змогу спрямувати суб'єкт учіння одним із декількох шляхів залежно від правильності його відповіді і, відповідно, рівня знань, завдяки чому досягається *індивідуалізація навчання*. Зокрема, Н. Краудер пропонував задавати навчальний матеріал не малими “порціями”, а *логічно завершеними й великими блоками* для того, щоб суб'єкти учіння могли глибоко і всебічно проаналізувати його зміст [13].

З метою усунення недоліків лінійного та розгалуженого програмування, які у своїх працях відзначають дослідники [28, с. 256], створено *змішане програмування*, яке є *комбінацією двох перших*. *Комбіновані програми* вважаються найбільш ефективними для формування практичних умінь і навичок [26].

У Радянському Союзі концепцію програмованого навчання опрацьовували В. Беспалько, Н. Тализіна, Т. Ільїна тощо. У 60-х рр. ХХ ст., як відзначає В. Ягупов [28], піонерські дослідження в цьому напрямі в Україні розпочали директор Інституту кібернетики НАН України академік В. Глушков, психолог академік Г. Костюк, професори Г. Балл і О. Довгялло, завдяки чому пізніше стало можливим застосування електронно-обчислювальних машин у системі освіти, інформатизація освіти, використання персональних комп'ютерів у навчальному процесі середньої й вищої школи.

Український фізик-методист, академік С. Гончаренко визначає *програмоване навчання* як “метод навчання людини з використанням програми управління (її часто називають і програмою навчання) процесом засвоєння знань, умінь і навичок, складеної так, що на кожному ступені навчального процесу чітко обумовлюються ті знання, уміння й навички, які мають бути засвоєні, та контролюється процес засвоєння” [7, с. 272].

*Основна риса програмованого навчання* пов'язана з тим, що *предметний зміст матеріалу*, який планується для вивчення, й *пізнавальна діяльність*, необхідна для його засвоєння, *розподіляються на невеликі порції або кроки*. Засвоєння кожної порції перевіряється виконанням завдань або відповідями на контрольні запитання. *Розподілений на порції матеріал є навчальною програмою*. Це основне поняття *програмованої концепції навчання*.

У процесі нашого дослідження ми переконалися, що значний інтерес до програмованого навчання хімії на теренах колишнього Радянського Союзу в 60–70-х рр. ХХ ст. виявила, насамперед, вища школа. Наприкінці 70-х рр. ХХ ст. в Україні набувають поширення посібники, які поєднували в процесі перевірки знань студентів навчальну й контрольну функції та забезпечували високий рівень об'єктивності під час оцінювання знань [14]. Поступово програмоване навчання хімії, що розглядалося як один із нових шляхів підвищення ефективності навчального процесу, було впроваджено й у загальноосвітні школи.

На початку 60-х рр. ХХ ст. до структури посібника для вчителів “Методика навчання хімії у восьмирічній і середній школі” відомий український і російський учений-педагог, методист хімії С. Шаповаленко вперше вводить самостійний розділ “Програмоване навчання”, у якому розкриває сутність цієї концепції, дає характеристику безмашинного та машинного програмованого навчання хімії [27]. Нове, що воно вносить у дидактику, – це *спосіб реалізації загальновідомих дидактичних та психологічних принципів, запозичений із кібернетики, а саме метод програмованого управління, засобом здійснення якого є “програма”, або, інакше, програмований підручник, який організовує активну самостійну пізнавальну діяльність учнів і наповнює її певним науковим змістом.*

Хоча програмоване навчання хімії в Радянському Союзі не набуло тих масштабів розробки й використання, як у США або в країнах Європи, воно стало основою для утвердження в подальшому комп’ютерних технологій і сприяло розвитку в системі методів навчання хімії разом із програмованим, алгоритмізованим, проблемно-програмованим, проблемним, дослідницьким методів тощо, сутність і складність яких покладається на кількість орієнтирів, які задаються учням у процесі учіння [10].

Наприкінці 70-х – початку 80-х рр. минулого століття у вітчизняній методиці навчання хімії великого значення набуває створення посібників для вчителів, у змісті яких подаються *програмовані завдання, що розроблялися на основі ретельного аналізу змісту навчально-пізнавального матеріалу кожної теми шкільної програми, а тестування розглядалось як один із найефективніших методів стандартизованого контролю.*

Програмований контроль знань і вмінь учнів за допомогою тестів обґрунтовує Н. Буринська, яка виокремлює різні види тестів, а саме: *альтернативу, відповідність і множинний вибір* [3, с. 156].

На початку 90-х рр. ХХ ст. зі здобуттям Україною незалежності цей напрям у вітчизняній методиці навчання хімії продовжує активно розвиватися відповідно до завдань перебудови національної хімічної освіти [22].

Відзначимо, що у вітчизняних шкільних підручниках з хімії першого покоління, які почали розроблятися у період відродження української державності, серед завдань для самоконтролю знань, здобутих учнями в процесі самостійної роботи з підручником, наводяться й тести [8].

Цікавими є дослідження О. Білоус та Т. Куратової, які стосуються використання *шкільного тесту розумового розвитку (далі – ШТРР) для діагностики рівня інтелектуального розвитку учнів підліткового й старшого віку* [2].

Досвід тестування в зарубіжних країнах та впровадження тестів на уроках хімії досліджує і Н. Титаренко. Зокрема, її цікавлять питання вивчення педагогічної ефективності поєднання тестування з різними методами навчання та особливості комп’ютерного тестування [19; 23].

Починаючи з середини 90-х рр. минулого століття, українські науковці та вчителі хімії розробляють цілий ряд навчальних посібників, присвячених тестовим завданням з хімії [1; 21].

Актуальним у вітчизняній методиці навчання хімії стало дослідження Ю. Романенко, яка працювала над створенням фонду тестових завдань, розробкою методики його застосування для компонування тестів різного призначення. Розглянувши тести в аспекті стандартизації базових знань учнів, дослідниця *вперше розробила методичну модель моніторингу навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах, удосконалила методику побудови тестів як інструмента визначення рівнів знань та вмінь учнів загальноосвітніх шкіл із хімії з метою здійснення індивідуального, локального моніторингу навчання хімії* [17].

У своєму класичному змісті *програмоване навчання* завдяки сучасним засобам обчислювальної техніки стало *стартовим майданчиком* для створення складних *електронних систем навчання, телекомунікаційних мереж*, які мають значні дидактичні можливості [28]. Н. Титаренко підкреслює, що останнім часом замість терміна “програмоване навчання” в дидактиці дедалі частіше вживають термін “комп’ютерне навчання”, оскільки поява мультимедіа (текст, графіка, анімація, звук) може суттєво збільшити ефективність навчання [23]. Американському вченому С. Пейперту, який досліджував можливості комп’ютера як засобу для розвитку розумової діяльності школярів [15], належить ідея “*комп’ютерних навчальних середовищ*”, на якій базується більшість сучасних навчальних комп’ютерних програм. У свою чергу, С. Каяліна відзначає, що завдяки новим апаратам та програмним засобам, швидкому удосконаленню комп’ютера та переосмисленню його ролі в процесі навчання термін “комп’ютерні технології” витискується в дидактичному середовищі терміном “інформаційні технології” [11], хоча в цілому, як наголошують дослідники, термінологія інформаційних технологій навчання й відповідні поняття остаточно ще не усталилися [11, с. 165].

Розробка комп’ютерних технологій навчання на теренах України розпочалася в середині 70-х рр. минулого століття [25] й розвивалася, як і програмоване навчання в цілому, переважно у вищій школі. Найбільшого поширення набули *автоматизовані довідкові та тестувальні навчальні системи, побудовані за принципами програмованого навчання*.

*Яким чином розробляється ця проблема на сучасному етапі розвитку вітчизняної методики хімії, етапі відродження української державності та побудови національної системи освіти в Україні?*

Н. Титаренко наголошує, що, відповідно до досліджень зарубіжних учених, є дві форми застосування комп’ютерів у навчанні. Перша – *це навчання, підкріплене комп’ютером* (computer assisted instruction, CAI), друга – *навчання за допомогою комп’ютера* (computer managed instruction, CMI). Оскільки за санітарно-медичними нормами старшокласники можуть працювати на комп’ютері 20–25 хв, дослідниця вважає доцільнішим навчання, підкріплене комп’ютером [27]. Вона визначає також загальну структуру комп’ютерної програми, яка може складатися з блоків, до яких входить узагальнюючий матеріал декількох уроків (2–3), об’єднаних однією темою [27, с. 10].

На системному структуруванні навчального матеріалу з хімії за умов комп'ютерного навчання наполягає й О. Зайцев. Дослідник вважає, що в комп'ютерному навчанні, як і в програмованому, найбільш вдало *підпорядковувати елементи знань у такій ієрархії, яка б відображала логіку хімії як навчального предмета та логіку наукового розгляду об'єкта, що вивчається*. З огляду на це О. Зайцев у хімічній науці виокремив чотири основних учіння: *про спрямованість хімічного процесу, про його швидкість, про будову речовини й періодичність у зміні властивостей елементів*. Тому реакції й речовини як об'єкти, що їх вивчає хімія, комп'ютер досить вдало допомагає розглядати одночасно з чотирьох однаково значущих у хімічній науці боків, сприяючи формуванню системного мислення учнів [10].

Не випадково першим ґрунтовним дослідженням проблеми методики використання комп'ютерних технологій навчання хімії було здійснено в Україні С. Каяліною на прикладі вивчення теми “Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д.І. Менделєєва. Будова атома” [11].

С. Каяліною проаналізовано вітчизняні й зарубіжні програмні продукти навчального призначення з хімії, що дало змогу подати їх класифікацію, виокремивши: *навчальні та навчально-контрольні програми; демонстраційні програми; комп'ютерні моделі; стимулятори лабораторних робіт; пакети задач; контрольні програми*.

*Перспективним напрямом розвитку інформаційних технологій дослідниця вважає створення програмно-педагогічних засобів розвивального навчально-контрольного характеру*, використання яких забезпечує організацію різноманітних видів навчальної діяльності, спрямованої на розвиток творчого потенціалу учня, певних видів мислення, тренування пам'яті, формування реакції на передбачувані ситуації, вміння приймати самостійні оптимальні рішення в складних ситуаціях.

У своїх дослідженнях українські науковці порушують різноманітні аспекти проблеми впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес з хімії. Так, С. Пустовіт вважає мало вивченим питанням поєднання комп'ютера із традиційними підходами до навчання учнів, недостатньо теоретично обґрунтованими критерії оцінювання комп'ютерних програм з хімії. Існує також проблема співвідношення обсягу інформації (потоків інформації), яку може надати комп'ютер учню, й обсягу інформації, яку учень може, по-перше, *охопити*, по-друге, *осмислити*, а по-третє, *засвоїти* [16, с. 11].

Для систематичного використання інформаційних технологій у процесі навчання є необхідність модернізувати весь шкільний курс хімії [16, с. 12]. Ця модернізація вже розпочалась шляхом розробки вітчизняних програмних продуктів з хімії навчального призначення.

У шкільній практиці користується попитом навчальне програмне забезпечення “Хімія-8”, яке створила Н. Буринська [4]. Воно передбачає такі моделі використання цього програмного продукту: проведення занять ви-

кладачем; робота учнів у комп'ютерному класі з використанням локальної мережі; самостійна робота учнів з базовим мультимедійним курсом.

Широкими можливостями володіє розроблений Л. Величко, Г. Лашевською, Н. Титаренко педагогічний програмний засіб “Віртуальна хімічна лабораторія 8–11 кл”, орієнтований на сучасні форми навчання, які мають поєднуватися з традиційними [5]. ППЗ передбачає роботу вчителя та учнів у комп'ютерній мережі і дає змогу вчителю систематично спостерігати за роботою учнів під час практичних і лабораторних робіт та своєчасно коригувати процес навчання [5, с. 24].

З курсу неорганічної хімії Львівським обласним інститутом післядипломної освіти розроблений для вчителів та учнів медіа-посібник “Шкільний хімічний експеримент”, у змісті якого налічується 50 дослідів з неорганічної хімії і який рекомендовано як обов'язкове доповнення до уроків та факультативних занять під час вивчення хімії [12].

В. Волинський у своїх дослідженнях доводить, що інформатизація навчально-виховного процесу стане раціональною й ефективною, якщо *комп'ютерну техніку* (далі – КТ) та необхідне обладнання до неї *розміщувати безпосередньо на робочих місцях учителя й учнів у предметному кабінеті*. Дослідник обґрунтовує шляхи здійснення цього на практиці [6].

Як і інші дослідники, вітчизняні науковці О. Задворний та І. Задворна надають великого значення використанню на уроках хімії комп'ютерних (електронних) моделей, тобто сформованих за допомогою засобів обчислювальної техніки на екрані відеомонітора [9]. Для їх створення існує безліч програм як універсальних, так і спеціальних. Вже готові моделі дослідники радять брати з Інтернету, який сьогодні науковці розглядають як важливе джерело хімічної інформації [18].

Суттєвою є думка науковців про те, що з персональним комп'ютером (ПК) можна працювати не лише в класі під керівництвом учителя, а й *використовувати його для самоосвіти, індивідуального навчання учнів удома*. Тому Internet стає важливим джерелом хімічної інформації для учнів, особливо для тих, які навчаються в класах із поглибленим вивченням хімії. [6].

У процесі професійно-методичної підготовки студенти простежують історію виникнення та розвитку комп'ютерних технологій навчання хімії, органічний зв'язок з програмованою концепцією навчання, що значно полегшує розуміння майбутніми вчителями хімії не лише сутності цих технологій, але й такі сучасні терміни, як “інформатизація суспільства”, “інформатизація освіти”, “нові інформаційні технології навчання”. Це викликає особливий інтерес студентів-хіміків до вивчення цієї фундаментальної проблеми та напрямів її вирішення в майбутній практичній діяльності.

**Висновки.** Оптимальним шляхом опанування історичним надбанням у контексті вимог сьогодення, як довели наші дослідження, стала *систематична самостійна робота студентів* з проблеми використання комп'ютерних технологій навчання хімії. За нашим переконанням, це досить важливо в умовах кредитно-модульної організації навчального проце-

су, його методичного забезпечення. Поданий нами вище матеріал щодо історичного розвитку комп'ютерних технологій навчання використовується як додатковий до основних підручників і посібників з методики навчання хімії, які традиційно рекомендуємо студентам у процесі їх професійно-методичної підготовки, при виконанні ними курсових і дипломних робіт.

Під час вивчення фахової методики студенти готують презентації, аналізуючи на основі історичного підходу дидактико-методичний аспект використання комп'ютерного навчання хімії, його реалії в шкільній практиці й майбутні перспективи. Вони розробляють і проводять на лабораторних заняттях у групі окремі уроки із застосуванням комп'ютерної техніки, прагнуть забезпечити ефективно поєднання усталеної та інформаційної технологій, особистісно орієнтований підхід у навчанні. Значну увагу приділяємо залученню студентів до аналізу тестових завдань [1; 24], їх класифікації та диференціації за рівнем складності, відповідності вимогам чинних програм з хімії. Майбутні вчителі оволодівають умінням складати тестові тематичні контрольні роботи на визначення навчальних досягнень учнів, проводити тестування з окремих тем шкільного курсу, використовуючи традиційні та комп'ютерні варіанти контролю знань з хімії.

Під час проходження педагогічних практик майбутні вчителі вивчають можливості шкіл щодо використання нових інформаційних технологій навчання хімії, які ще в багатьох випадках досить обмежені внаслідок недостатнього оснащення хімічних кабінетів навчальною обчислювальною технікою. Все це, як засвідчило наше дослідження, значно збагачує зміст методики навчання хімії як навчальної дисципліни, сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, їх інноваційного мислення, формує готовність фахівців до реалізації технологічного підходу в освіті.

#### **Список використаної літератури**

1. Березан О. Хімія: тести для школярів і вступників у ВНЗ / О. Березан. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2007. – 368 с.
2. Білоус О. Використання шкільного тесту розумового розвитку учнів на уроках хімії / О. Білоус, Т. Куратова // Біологія і хімія в школі. – 1999. – № 1. – С. 37–39.
3. Буринська Н.М. Методика викладання хімії (теоретичні основи) / Н.М. Буринська. – К. : Вища шк. : Головне вид-во, 1987. – 255 с.
4. Буринська Н.М. Навчальне програмне забезпечення для викладання та вивчення хімії у 8 класі загальноосвітніх навчальних закладів / Н.М. Буринська. – ОС Windows XP (RUS) WKR.
5. Величко Л. Віртуальна хімічна лабораторія – один із засобів формування освітніх компетентностей учнів / Л. Величко, Г. Лашевська, Н. Титаренко // Проблеми якості природничої педагогічної освіти : матеріали міжнародної науково-практичної конференції / за ред. М.В. Гриньової. – Полтава, 2006. – С. 22–24.
6. Волинський В. Комп'ютер у обладнанні шкільного предметного кабінету / В. Волинський // Біологія і хімія в школі. – 2001. – № 1. – С. 7–9.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
8. Домбровський А.В. Хімія 10–11: Органічна хімія : [підруч. для 10–11 кл. серед. загальноосвіт. шк.] / А.В. Домбровський, Н.І.Лукашова, С.М. Лукашов. – К. : Освіта, 1998. – 192 с.

9. Задворний О. Використання комп'ютерних моделей на уроках хімії / Л. Задворний, І. Задворна // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 4. – С. 33–37.
10. Зайцев О.С. Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / О.С. Зайцев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
11. Каяліна С.В. Розвиток пізнавальної самостійності учнів засобами комп'ютерної техніки на уроках хімії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання хімії” / С.В. Каяліна. – К., 2004. – 21 с.
12. Козак Я. Шкільний хімічний експеримент : медіа-посібник з курсу неорганічної хімії для вчителів та учнів / Я. Козак, С. Козак. – e-mail:film@ukr.net.
13. Краудер Н. О различиях между линейным и разветвленным программированием: Программированное обучение за рубежом / Н. Краудер. – М., 1968. – С. 58–67.
14. Общая химия: Программированные контрольные задания / под. общ. ред. проф. А.И. Астахова. – К. : Вища школа : Главное изд-во, 1980. – 176 с.
15. Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи : пер. з англ. / С. Пейперт. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
16. Пустовіт С. Деякі методичні проблеми впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес / С. Пустовіт // Біологія і хімія в школі.– 2002. – № 3. – С. 11–12.
17. Романенко Ю.А. Моніторинг навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Ю.А. Романенко. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – 439 с.
18. Сахно Т. Internet – джерело хімічної інформації / Т. Сахно, Г. Джурка, С. Пустовіт // Біологія і хімія в школі. – 2002. – № 3. – С. 19.
19. Сергієнко В.П. Комп'ютерне тестування в навчанні хімії / В.П. Сергієнко, Н.В. Титаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / редкол.: Сметанський М.І. (голова) та ін. – Вінниця : Планер, 2008. – Вип. 24. – С. 329–332.
20. Скиннер Б.Ф. Науки об учении и искусство обучения: Программированное обучение за рубежом / Б.Ф. Скиннер. – М., 1968. – С. 32–46.
21. Староста В.І. Тестові завдання і вправи з хімії : [навч. посібник для учнів 10–11 кл. серед. загальноосвіт. шк. та вчителів] / В.І. Староста, К.Є. Староста, Н.В. Титаренко. – К. : Равлик, 1997. – 80 с.
22. Тесты. Химия: Задания для проверки знаний, умений и навыков выпускников общеобраз. шк., лицеев и гимназий / Составители: О.Г. Ярошенко, А.В. Бочман, Л.А. Клубань [та ін.]. – К. : Освіта, 1993. – 94 с.
23. Титаренко Н. Використання комп'ютерних навчальних програм з хімії / Н. Титаренко // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 1. – С. 9–11.
24. Хімія. Тести. 8–11 класи : [посібник] / [І.М. Курмакова, Т.С. Куратова, С.В. Грузнова та ін.]. – К. : Академія, 2007. – 280 с.
25. Человек и вычислительная техника / В.М. Глушков, В.И. Брановицкий, А.М. Довгяло и др. ; под ред. В.М. Глушкова. – К. : Наук. думка, 1971. – 294 с.
26. Чернобильская Г.М. Методика обучения химии в средней школе : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / Г.М. Чернобильская. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
27. Шаповаленко С.Г. Методика обучения химии в восьмилетней и средней школе (общие основы) / С.Г. Шаповаленко. – М. : Учпедгиз, 1963. – 668 с.
28. Ягупов В.В. Педагогіка : [навч. посібник] / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.



**Лукашова Н.И. Формирование готовности будущих учителей к использованию компьютерных технологий обучения химии**

*В статье рассматривается развитие компьютерных технологий обучения химии, обосновано пути освоения студентами этого исторического опыта в процессе изучения ими методики обучения химии в вузе.*

*Ключевые слова: профессионально-методическая подготовка, историко-дидактический аспект, компьютерные технологии, самостоятельная работа студентов.*

**Lukashova N. The forming of preparedness of future teachers to use computer technologies in chemical education**

*The article investigates the development of computer technologies in chemical education. The ways of mastering this historic experience by students during their study of methods of teaching chemistry at the university are substantiated.*

*Key words: professional and methodical education, historical and didactic aspect, computer technologies, self-sufficient study of students.*

## ПРОБЛЕМА ПРОФІЛАКТИКИ ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН СЕРЕД ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

*У статті розглянуто сучасні підходи до запобігання вживанню психоактивних речовин дітьми і молоддю. Проаналізовано провідні стратегії проведення профілактичної роботи, орієнтовані на людську особистість та модифікацію соціального середовища. Визначено основні складові системи профілактичної діяльності. Розкрито зміст і напрями профілактики вживання психоактивних речовин на її різних рівнях.*

*Ключові слова: психоактивні речовини, девіантна поведінка, профілактика, комплексний підхід.*

Соціально-економічні, політичні, культурні умови життя сучасного суспільства спричинили загострення численних соціально небезпечних проблем, серед яких і дитяча бездоглядність, унаслідок поширення серед дітей і молоді таких негативних явищ, як алкоголізм, наркоманія, токсикоманія тощо. Ці явища не сумісні з повноцінними фізичним, психічним функціонуванням і розвитком організму дітей і молоді, деформують процес їх соціалізації, перешкоджають формуванню морально-етичних цінностей і установок та відповідно поглиблюють демографічну й соціально-культурну кризу в суспільстві.

Зазначене зумовлює необхідність перебудови всієї вітчизняної системи освіти передусім під кутом зору здоров'я, що передбачає її спрямування на формування фізично і психічно здорової особистості, здатної оберігати своє здоров'я та протистояти негативним зовнішнім впливам і тенденціям, зокрема і зловживанню психоактивними речовинами.

З огляду на значне поширення явища вживання психоактивних речовин серед дітей і молоді в Україні різні аспекти означеної проблеми викликають значний інтерес вітчизняних дослідників та досить ґрунтовно висвітлюються в науковій літературі, зокрема такі як:

- медико-психологічний (В. Бехтерев, В. Бітенський, Б. Братусь, М. Буянов, О. Лічко, І. П'ятницька та ін.);
- соціально-правовий (Ю. Аргунова, С. Дворяк, Л. Колесов, Н. Максимов, М. Окаринський, Т. Федорченко);
- педагогічний (В. Беспалько, А. Нагорна, В. Оржеховська, Е. Удалова).

Водночас науковці вказують на низький рівень ефективності профілактичних заходів щодо вживання психоактивних речовин в Україні, що, у свою чергу, актуалізує потребу детальнішого наукового обґрунтування сучасного стану профілактичної роботи та аналізу сучасних світових стратегій запобігання й боротьби зі вживанням психоактивних речовин.

**Мета статті** полягає в аналізі сучасних підходів до проведення профілактики вживання психоактивних речовин серед дітей і молоді.

В останні роки відбулися значні зміни в стратегіях запобігання проблемам, пов'язаним з вживанням психоактивних речовин. Ці зміни поля-

гають у відмові від традиційного підходу, спрямованого на подолання залежності, тобто алкогольної, нікотинової, наркоманії, токсикоманії, як основної небезпеки внаслідок зловживання цими речовинами. У традиційному розумінні наслідків вживання психоактивних речовин, порушення й розлади у функціональному стані й соціальній поведінці людини мають прогресуючий характер – після ранніх ознак захворювання (зміна реакції організму на психоактивні речовини) відбувається втрата контролю над вживанням психоактивних речовин, що супроводжується конфліктами з соціальним середовищем, завершується фізичною і психічною залежністю, моральною деградацією. Протягом багатьох років основні медичні і соціальні проблеми як наслідки вживання цих речовин розглядалися саме під кутом зору залежності.

На сьогодні проблеми, пов'язані зі вживанням психоактивних речовин, усвідомлюються, у першу чергу, крізь призму їх шкоди здоров'ю, небезпеки для власного життя і життя суспільства (отруєння, інфекційні захворювання, психічні розлади, нещасні випадки, суїцид, злочинність, конфлікти і насильство тощо). Зміна парадигми мислення стосовно запобігання вживанню психоактивних речовин найбільш яскраво ілюструється сучасним розумінням проблеми тютюнопаління. Суспільно вона усвідомлюється головним чином з точки зору шкоди здоров'ю, а не залежності, через наявність досить переконливих доказів того, що тютюнопаління є основним чинником розвитку онкологічних захворювань дихальних шляхів, сприяє розвитку хронічного бронхіту та емфіземи, значно збільшує ризик розвитку ішемічної хвороби серця, інфаркту міокарда тощо. З урахуванням цього довготривале тютюнопаління асоціюється з ризиком передчасної смерті та низьким рівнем якості життя внаслідок хронічних захворювань, спричинених впливом нікотину.

Такий підхід акцентує значну шкоду здоров'ю й проблеми соціального характеру внаслідок вживання психоактивних речовин навіть без видимих симптомів залежності, зокрема: психічні розлади (наприклад, вживання галюциногенів і стимуляторів може викликати психози, стани психотичної тривоги, депресії); пошкодження внутрішніх органів (вживання ряду речовин призводить до серйозного ураження печінки, нирок, кровотворної системи); отруєння та смертельні передозування (як правило, наслідки зловживання опіатами та синтетичними наркотичними речовинами); вірусні та бактеріальні інфекції (сепсис, гепатит В, С, ВІЛ-інфекція тощо); порушення поведінки (ризиковані, незаконні, антисоціальні дії, зокрема незаконне виробництво і розповсюдження наркотичних речовин, крадіжки, хуліганство тощо).

Ці міркування привели до диференціації між: залежністю як сукупністю соматичних, поведінкових і когнітивних ознак, у яких проявляється пріоритет виживання психоактивних речовин над іншими, раніше важливими завданнями життєдіяльності; шкідливим вживанням психоактивних речовин, без ознак залежності, що передбачає зловживання ними та як наслідок виникнення значних соматичних розладів чи психічних порушень;

небезпечним вживанням психоактивних речовин, яке потенційно пов'язане зі завданням шкоди здоров'ю [8]. З огляду на це в сучасних умовах профілактика вживання психоактивних речовин спрямовується не лише на запобігання фізичній і психічній залежності від цих речовин, а і їх шкідливому та небезпечному вживанню. При цьому найбільш важливого значення набуває запобігання небезпечному вживанню психоактивних речовин, яке відкриває шлях до шкідливого вживання чи залежності.

У сучасних наукових дослідженнях вживання психоактивних речовин розглядається передусім як одна з типових форм проблемної поведінки дітей і підлітків, яка може бути способом досягнення бажаних цілей, символічним вираженням обурення проти традиційних суспільних норм і цінностей, певним механізмом самопомоги у складних життєвих ситуаціях. Науковці припускають, що експериментування з психоактивними речовинами є своєрідним інструментом реалізації певних завдань розвитку в період дозрівання, у першу чергу, досягнення більш зрілих стосунків з однолітками та емоційної незалежності від батьків й інших дорослих [10, с. 338].

Зазначене дає підстави стверджувати, що вживання різних психоактивних речовин (алкоголю, тютюну, наркотичних засобів, психотропних препаратів) має багато спільних рис, оскільки є проявом однієї проблеми – потенційно небезпечної для здоров'я проблемної поведінки осіб підліткового віку. Характерною ознакою цього явища є співіснування з іншими формами проблемної поведінки (виникнення одного з видів проблемної поведінки збільшує ризик появи й інших), з огляду на їх спільні першопричини (індивідуальні, сімейні, пов'язані зі шкільним та більш широким соціальним середовищем тощо). Крім того, вживання одних психоактивних речовин, наприклад алкоголю чи тютюну, часто “прокладає шлях” для вживання інших, більш небезпечних речовин, зокрема наркотичних засобів.

Наведені аргументи, у свою чергу, обґрунтовують необхідність комплексного підходу до профілактики вживання психоактивних речовин. Цей підхід передбачає сукупність взаємопов'язаних напрямів профілактичної роботи, спрямованих як на запобігання й обмеження вживання різних психоактивних речовин, так і запобігання й подолання інших форм проблемної поведінки, зокрема насильства, агресії, злочинності, шкільної неуспішності, депресії і суїцидів тощо. Представником саме такого підходу, слід зазначити, є Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ).

Відповідно до класифікації ВООЗ виокремлюють три рівні профілактики вживання психоактивних речовин та інших форм девіантної поведінки, зокрема: 1) первинна профілактика, орієнтована на групу низького ризику (метою профілактичних дій на цьому етапі визначається пропаганда здорового способу життя, запобігання вживанню психоактивних речовин, звуження тим самим діапазону проявів проблемної поведінки; 2) вторинна профілактика, спрямована на групу підвищеного ризику (цілями профілактики на цьому рівні є обмеження глибини і тривалості дисфункції, умож-

ливлення подолання вживання психоактивних речовин та інших небезпечних форм поведінки, наприклад через індивідуальне, сімейне консультування, соціотерапію тощо; 3) третинна профілактика, адресована групі високого ризику (сутність профілактичних дій на цьому рівні становить запобігання поглибленню захворювання й соціальній деградації, надання можливості повернення до нормального життя в суспільстві). Водночас така структуризація профілактичних заходів, варто зауважити, доволі часто зазнає критики у зв'язку з її невідповідністю традиційному поняттю профілактики як запобігання проблеми до її виникнення, яке, у свою чергу, узгоджується лише з первинним рівнем профілактичної роботи.

Нова структуризація, започаткована публікацією Американського інституту медицини “Зниження ризику розвитку психічних розладів: межі дослідження профілактичних інтервенцій” (“Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research”), у якій упорядковано сфери й рівні профілактики психічних порушень і розладів поведінки. У цій праці профілактика розглядається як один з елементів структурованої діяльності з цієї проблеми, яка охоплює зміцнення психічного здоров'я, запобігання психічним захворюванням, терапію й реабілітацію [11].

Профілактика проблемної поведінки, зокрема і вживання психоактивних речовин відповідно до нового підходу здійснюється на трьох рівнях залежно від групи адресатів, зокрема: 1) універсальна профілактика, спрямована на все населення, в цьому випадку на всіх дітей певного віку незалежно від рівня ризику виникнення типових форм проблемної поведінки, в тому числі і вживання психоактивних речовин; 2) селективна профілактика, її контингент включає групи ризику, тобто осіб, які через індивідуальні схильності (біологічні передумови), соціальний статус, сімейну ситуацію піддаються вищому, ніж середній, ризику розвитку девіантної поведінки. Дії цього рівня профілактичної діяльності здійснюються з огляду на сам факт належності до такої групи. Це, в основному, запобіжні заходи, здійснювані на основі знань про фактори ризику; 3) симптоматична профілактика, спрямована на окремих індивідів, які характеризуються високим рівнем ризику розвитку порушень поведінки чи демонструють їх первинні ознаки.

Новітній підхід, таким чином, є більш точним у визначенні рівнів і змісту профілактичної роботи. Його, без сумніву, можна порівняти з більш сучасною багаторівневою системою служб охорони здоров'я і соціальної допомоги. Ці зміни у визначенні суті та окресленні етапів профілактики більшою мірою відповідають змісту поняття “профілактика”, однак не дають змоги повністю усунути суперечності, пов'язані зі взаємопроникненням профілактичних заходів і терапевтичних дій. У зв'язку з цим деякі науковці звертають увагу на нерозривність лікування й профілактики в запобіганні вживанню психоактивних речовин та в цьому випадку вказують на лікувально орієнтовану профілактику [6, с. 3–4]. Така профілактика застосовується, наприклад, за наявності співіснування психічних розладів у процесі розвитку залежності. Так, пригнічений настрій і депресивний стан

часто передують зловживанню алкоголем і розвитку залежності. Таким чином лікування одного порушення часто пов'язується із запобіганням виникненню інших проблем, отже, містить елементи профілактики.

Важливе значення для певного доповнення міжнародних дискусій про зміст і рівні профілактичної роботи мають і її корекційно-педагогічні види та рівні, зокрема: 1) запобіжна профілактика, спрямована на запобігання негативним явищам поведінки до появи перших ознак; 2) симптоматична профілактика, що здійснюється при виникненні перших ознак девіантної поведінки.

У таблиці наведено класифікацію рівнів профілактики вживання психоактивних речовини та інших форм проблемної поведінки.

Таблиця

**Класифікація рівнів профілактики вживання психоактивних речовини та інших форм проблемної поведінки**

Традиційний підхід до класифікації рівнів профілактики залежності	Новітній підхід до визначення рівнів профілактичної роботи з акцентом на збереженні психічного здоров'я	Класифікація профілактичних дій у педагогічному контексті
Первинна профілактика	Зміцнення психічного здоров'я	Запобіжна профілактика
	Універсальна профілактика	
Вторинна профілактика	Селективна профілактика	Симптоматична профілактика
	Симптоматична профілактика	
Третинна профілактика	Лікування і ресоціалізація	
	Реабілітація і запобігання рецидивам	

Актуальною проблемою сучасної теорії і практики профілактики вживання психоактивних речовин упродовж років залишається зіткнення двох протилежних позицій: 1) індивідуалістично орієнтованої стратегії; 2) стратегії, спрямованої на модифікацію соціального середовища. Сутність першого підходу становить ідея про залежність рішень, поведінки людини від її волі, зокрема її знань, переконань, звичок, норм, цінностей. Закономірним наслідком прийняття цієї стратегії є освітньо-корекційна діяльність, що здійснюється за допомогою відповідних педагогічних технологій, низки заходів у галузі психопрофілактики, спрямованих на пропаганду здорового способу життя, формування життєвих вмінь і навичок. Логічним результатом такого підходу є акцентування уваги на важливості розвитку особистісних і професійних вмінь і навичок реалізаторів профілактичних заходів як запоруки ефективного впровадження профілактичних програм, спрямованих на людську особистість. Ця стратегія, слід відзначити, відкриває нові перспективи профілактичної роботи, найважливішими серед яких є гуманістична взаємодія виконавця і реципієнта профілактичної роботи, просоціальна мотивація осіб, які виконують профілактичні дії, розвиток їх особистісних якостей (емпатія, повага, співчуття тощо).

В основі другої стратегії, орієнтованої на вдосконалення соціального середовища, лежить переконання про значну залежність вживання психоа-

ктивних речовин від соціальних структур, норм, установок суспільства. Такий підхід акцентує зумовленість індивідуальних рішень окремих людей їх соціальним оточенням. Таким чином об'єктом превентивних заходів є не стільки людина, скільки система організації життя суспільства, через яку можна досягти бажаної позитивної поведінки цілих соціальних груп. Прихильники цього підходу розглядають дійсність у соціологічних категоріях, у зв'язку з чим у своїй діяльності з профілактики вживання психоактивних речовин спрямовують зусилля, у першу чергу, на розробку соціальної політики, формування законодавчої основи, становлення систем соціальної підтримки та вдосконалення організації суспільного життя, усунення явищ, що порушують суспільний порядок і становлять для нього загрозу. Особливою перевагою цієї стратегії є прийняття нових системних рішень в освітніх закладах, місцевих громадах, терапевтичних установах. Як приклад можемо назвати встановлення конкретних меж для правового, економічного, фізичного доступу до алкоголю, зокрема віку його легального придбання, термінів (часу) продажу, кількості торговельних точок, віддаленості від шкіл, спортивних споруд, церков тощо.

На практиці ці два підходи, орієнтовані на особистість і соціальне середовище, часто протиставляються один одному, однак дослідження доводять, що їх поєднання значною мірою підвищує ефективність профілактичних заходів [12, с. 18]. Водночас і це не вичерпує всіх основних питань, пов'язаних з проблемами профілактики вживання психоактивних речовин. З практичної точки зору важливого значення набувають інструменти реалізації профілактичних дій, тобто профілактичні програми. Це, у свою чергу, вимагає врахування розвитку принаймні трьох аспектів профілактичної діяльності: соціальної політики, тобто системних дій, що організовують соціальні умови для профілактичних дій (законодавство, фінансування тощо); кадрового забезпечення профілактичної роботи; інструментів роботи з дітьми і молоддю, тобто ефективні профілактичні програми (див. рис.).

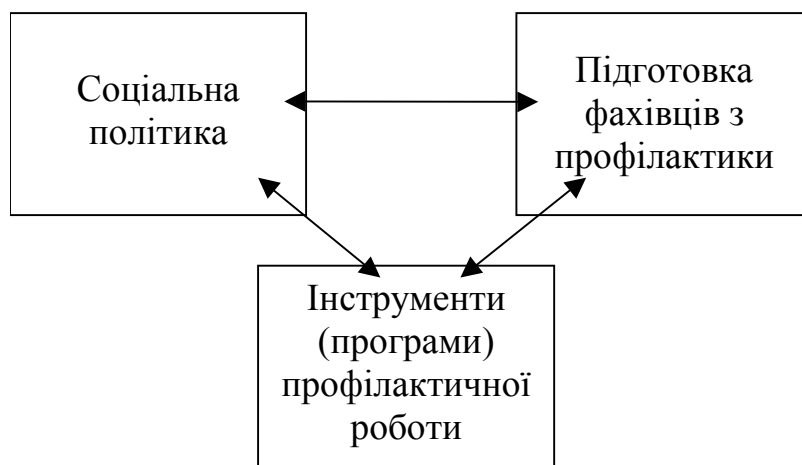


Рис. Компоненти системи профілактики вживання психоактивних речовин та інших форм девіантної поведінки дітей і молоді

**Висновки.** Отже, сучасний етап корекційно-педагогічної роботи з дітьми і молоддю відзначається докорінною перебудовою стратегій профілактики вживання психоактивних речовин. Суть цих змін полягає насамперед у зміщенні акцентів із запобігання залежності, тобто алкоголізму, наркоманії, токсикоманії тощо, на запобігання вживанню цих речовин, оскільки вже етап експериментування з психоактивними речовинами, без видимих ознак залежності, містить серйозну загрозу здоров'ю і життю та власне відкриває шлях до залежності.

У сучасній психолого-педагогічній науці явище вживання психоактивних речовин розглядається передусім як одна з форм проблемної поведінки підлітків, що, у свою чергу, актуалізує комплексний підхід до запобігання вживанню психоактивних речовин як складової цілісної багаторівневої системи профілактики проблемної поведінки. Запорукою ефективності такої профілактичної роботи вважається вирішення таких ключових питань, як розробка раціональної соціальної політики, якісне кадрове та програмне забезпечення.

Перспективу подальших наших досліджень вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні наукових критеріїв розробки ефективних профілактичних програм, формуванні дієвої системи профілактичної роботи з дітьми і молоддю, спрямованої на запобігання вживанню психоактивних речовин та іншим формам девіантної поведінки.

#### **Список використаної літератури**

1. Нагорна А.М. Профілактика наркоманії серед підлітків / А.М. Нагорна, В.В. Беспалько. – Кам'янець-Подільський : “Абетка-НОВА”, 2001. – 168 с.
2. Оржеховська В.М. Формування здорового способу життя: стратегія розвитку / В.М. Оржеховська // Науковий світ. – 2008. – № 10. – С. 28–30.
3. Профілактика алкоголізму и наркомании среди учащихся профтехучилищ : методическое пособие / авт.-сост. Е.А. Удалова. – К. : ИЗМН, 1997. – 100 с.
4. Тюрікова Л. Профілактика вживання наркотичних речовин серед учнівської молоді / Л. Тюрікова // “Соціальна педагогіка: теорія та практика”. – 2007. – № 2. – С. 115–120.
5. Шишова І.О. Профілактика наркоманії серед підлітків у виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / І.О. Шишова. – Херсон : Херсонський держ. ун-т, 2004. – 19 с.
6. Davis N. The promotion of mental health and the prevention of mental and behavioral disorders / N. Davis // International Journal of Emergency Mental Health. – 2002. – № 4. – P. 3–29.
7. Donovan J.E. Problem behavior theory and the explanation of adolescent marijuana use / J.E. Donovan, R. Jessor // Journal of Drug Issues. – 1996. – № 26. – P. 375–401.
8. Hawkins J.D. Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implication for substance abuse prevention / J.D. Hawkins, R.F. Catalano, J.Y. Miller // Psychological Bulletin. – 1992. – № 112. – P. 64–105.
9. Irwin C.E. Biopsychosocial correlates of risk-taking behaviors during adolescence / C.E. Irwin, S.G. Millstein // Journal of Adolescent Health Care. – 1986. – № 7. – P. 82–96.
10. Jessor R. Problem-behavior theory, Psychological development, and adolescent problem drinking / R. Jessor // British Journal of Addiction. – 1987. – № 82. – P. 331–342.



11. Mrazek P. Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research / P. Mrazek, R. Haggerty. – Washington : National Academy Press, 1994. – 473 P.

12. Ostaszewski K. Szkolno-środowiskowe program profilaktyczne. Sukcesy i dylematy naukowego podejścia / K. Ostaszewski ; J. Grzelak, M. Sochoski (red.) // Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży. – Warszawa : Pracownia Profilaktyki Problemowej, 2001. – S. 11–57.

**Лукьянченко Н.И. Проблема профилактики употребления психоактивных веществ среди детей и молодежи в современных условиях**

*В статье рассмотрены современные подходы к предотвращению употребления психоактивных веществ детьми и молодежью. Проанализированы ведущие стратегии проведения профилактической работы, ориентированные на человеческую личность и модификацию социальной среды. Определены основные составляющие системы профилактической деятельности. Раскрыто содержание и направления профилактики употребления психоактивных веществ на ее различных уровнях.*

*Ключевые слова: психоактивные вещества, девиантное поведение, профилактика, комплексный подход.*

**Lukianchenko N. The problem of prophylaxis of the psychoactive substances useage among children and young people in modern terms**

*The article deals with modern approaches to the prevention of psychoactive substance use by children and young people. The major strategies of prevention activities targeted to the human personality and modification of the social environment have been analyzed. The main components of prevention system have been determined. The content and areas of psychoactive substances use prevention on its different levels have been shown.*

*Key words: psychoactive substances, deviant behavior, prevention, comprehensive approach.*

## ОЦІНКА ТА КОНТРОЛЬ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

*У статті розглянуто філософське, соціологічне й педагогічне розуміння оцінки, функції, критерії й форми оцінювання, а також функції й принципи педагогічного контролю.*

*Ключові слова: педагогічна діагностика, оцінка, контроль.*

Педагогічна діагностика, що розглядається як компонент педагогічної діяльності й система зі встановлення якості навчального процесу, який визначається як “ряд системно-соціальних якостей і характеристик, що визначають відповідність системи освіти прийнятим вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам” [1], вимагає використання різноманітних форм і методів контролю. Водночас будь-які форми й методи контролю передбачають числову характеристику обумовлених параметрів, що неможливо без використання оцінки. У зв’язку з цим вважаємо за необхідне, визначення місця й особливостей оцінної діяльності в системі контролю й педагогічної діагностики в цілому.

Визначенню особливостей і функцій оцінки й контролю в навчальному процесі присвячена велика кількість наукових праць таких авторів, як В.С. Аванесов, С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, В.Л. Беспалько, О.А. Вербицький, З.Д. Жуковська, Н.В. Кузьміна, І.Л. Подласий й ін. Водночас використання оцінки й контролю в педагогічній діагностиці вимагає нового погляду на певні категорії. Тому оцінну діяльність і контроль із позиції їхньої участі в системі педагогічної діагностики досліджували: О.І. Єфремов, В.І. Байденко, О.І. Леонова, М.М. Поташнік, С.А. Расчетіна, І.Л. Раченко, Н.О. Сафонова, Н.А. Селезньова, П.І. Третьяков, І.К. Федоров, О.С. Хижняк, Т.І. Шамова та ін.

**Мета статті** – визначення місця оцінки й контролю в системі педагогічної діагностики.

Ефективність навчального процесу характеризується збільшенням результатів за контрольний проміжок часу. При цьому якість навчання визначається рівнем досягнення цих результатів стосовно існуючих стандартів освіти. З погляду результативності, якість навчання – поняття оцінне, тобто при його визначенні дається оцінка його рівням, під якими в дидактиці розуміють конкретні результати взаємодії викладача й студента. Якщо рівень – це результат останньої, то якість – міра її наближення до дидактичної мети навчання (В.І. Байденко, В.В. Окрепілов, М.М. Поташнік, С.А. Расчетіна, І.Л. Раченко, Н.А. Селезньова, П.І. Третьяков, І.К. Федоров, О.С. Хижняк, Т.І. Шамова та ін.).

Отже, при організації й реалізації навчання перед викладачем стає завдання вибору методів і форм контролю, критеріїв якості засвоєння вивченого матеріалу, розробки процедур його здійснення, обґрунтування способів індивідуальної корекції навчальної діяльності.

Більшість із названих аспектів цієї проблеми в загальній педагогіці досить добре досліджені. Найбільш повно вони обґрунтовані в працях вітчизняних педагогів В.С. Аванесова, С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, В.Л. Беспалько, А.А. Вербицького, З.Д. Жуковської, Н.В. Кузьміної, І.Л. Подласого й інших авторів. У сучасній педагогічній теорії підходи до визначення таких понять, як “оцінка”, “контроль”, “перевірка” й інших, з ними пов’язаних, не є сталими. Нерідко вони змішуються, взаємозамінюються, уживаються в однаковому, або в різному значенні. Обґрунтуємо кожне з названих понять.

Загальним родовим серед них виступає “*контроль*”, що означає виявлення, вимір й оцінювання знань, умінь і навичок студентів. Таким чином, мова йде про сукупність організаційних і методичних прийомів одержання й аналізу кількісно-якісних показників, що характеризують результативність навчального процесу. Виявлення й вимір називають “*перевіркою*”. Тому перевірка – один із елементів контролю, основною дидактичною функцією якого є забезпечення зворотного зв’язку між викладачем і студентом, одержання педагогом об’єктивної інформації про ступінь освоєння навчального матеріалу, своєчасне виявлення недоліків і пробілів, що вимагають корекції. Перевірка має на меті визначення не тільки рівня та якості навченості, але й обсягу навчальної праці студента. Крім перевірки, контроль містить у собі “*оцінювання*” (як процес) і “*оцінку*” (як результат) перевірки.

Водночас у філософській і соціологічній літературі поняття “*оцінка*” використовується як у широкому, так і вузькому значенні. У *широкому* значенні оцінка розуміється як порівняння з еталоном досліджуваного об’єкта, так само, як і категоризація об’єкта. Такі оцінки властиві науковому пізнанню. Вже в процесі пізнавання предмета відбувається віднесення його до того чи іншого класу об’єктів, а це за свідченням психологічних даних передбачає порівняння ознак об’єкта з наявними в пам’яті еталонами, категоризацією об’єкта [4, с. 259]. На цьому рівні оцінка виходить із критеріїв окремих наук або із загальнофілософських основ. Таку оцінку називають об’єктивною, оскільки вона спирається на досягнення науки, підтверджується суспільною практикою.

У *вузькому* значенні оцінка відображає значущість об’єкта для суб’єкта, співвідношення об’єкта із цілями, потребами й інтересами суб’єкта. Таку оцінку прийнято називати суб’єктивною, оскільки вона встановлює відношення не між об’єктами, а між об’єктом і суб’єктом, тобто дає не суто об’єктивну, а об’єктивно-суб’єктивну інформацію, інформацію про цінності, а не про сутності.

Ґрунтуючись на вищевикладеному, можна зробити висновок про те, що *педагогічна оцінка*, на відміну від педагогічної діагностики, використовується в так званому “*вузькому*” сенсі, а отже, має суб’єктивний характер.

Ми підтримуємо позицію тих дослідників, які вважають оцінку попередницею педагогічної діагностики, що визначила її появу. Однією з перших спроб мати в основі оцінки певні критерії є запропонована

М.В. Ломоносовим градація, відповідно до якої, все, що учнем зроблено або ні має бути обов'язково позначене з урахуванням таких критеріїв: УВ – усе виконав; УВН – усе виконав з надлишком; НУ – не знав уроку; НЧУ – не знав частини уроку; ЗН – знав нетвердо; НЗ – не подав завдання.

Необхідно відзначити, що, виконавши функцію прародительки діагностики, оцінка не втратила свого значення й продовжує виконувати свою роль. Так, складно не визнати важливість *стимулювальної функції* оцінки; оскільки в оцінці відображається відношення особистості, вона завжди супроводжується глибоким емоційним змістом. Через оцінювання в педагогічний процес “уводяться” емоції й почуття. Це відзначав ще С.Л. Рубінштейн: “Було б помилкою вважати, що оцінка лише має позитивний або негативний знак, плюс або мінус, реєстрацією того, що людина незалежно від неї робить. Оскільки людина – істота свідомо – очікує й передбачає оцінку, оцінка діє, впливає на її діяльність, поправляє її в той чи інший бік, підвищує або знижує її рівень” [3, с. 565].

Відповідно до думки дослідників, “поряд зі стимулювальною існують інші функції оцінки (*фіксує, орієнтувальна, інформувальна, виховна, діагностична* й ін.), виділяється й *контрольна функція*, оскільки вважають, що основна функція оцінки – *управління* процесом навчання на рівні групи” [6, с. 78]. Саме ця функція більшою мірою визначає те, що властивий оцінці суб'єктивізм є її об'єктивною й необхідною властивістю. Так, згідно з О.С. Шепетовим, використання оцінки як об'єктивного показника, наприклад, знань студентів, суперечить її основній функції, таким чином, використання педагогічної оцінки як єдиного джерела об'єктивної інформації є неправомірним через її споконвічний суб'єктивізм і шкідливим через те, що перешкоджає повній реалізації її основної функції [7].

Виставляючи оцінку, педагог згідно з Л.М. Фрідманом [2], має враховувати такі *критерії* оцінювання:

1. Нормативний критерій, коли результат контролю оцінюється з погляду встановленої норми, зразка об'єкта, що перевіряється.
2. Порівняльний, коли результат контролю одного студента порівнюється з аналогічним результатом іншого студента.
3. Особистісний, коли результат контролю студента порівнюється з минулими результатами цього ж студента й тим самим устанавлюється динаміка його просування в оволодінні оцінюваними знаннями, уміннями й навичками.

У сучасній теорії оцінювання прийнято такий розподіл *форм оцінок*, відповідно до їх орієнтованості на вищеперелічені критерії:

- нормо-відносна оцінка;
- критеріальна оцінка;
- процесуальна оцінка.

При цьому необхідно відзначити, що нормо-відносна й критеріальна оцінка ґрунтуються на вимірюванні результату й здатні намалювати картину здібностей студента до виконання певних завдань, але обмежені в

можливості оцінити внутрішні процеси (наприклад, когнітивний), включені до цієї діяльності. Цю функцію бере на себе процесуальна оцінка.

Отже, основою для оцінювання успішності студентів є підсумки (результати) контролю. Враховуються при цьому як якісні, так і кількісні показники їхньої роботи. *Кількісні показники* фіксуються переважно в балах і відсотках, а *якісні* – в оцінних судженнях: “добре”, “задовільно” тощо. Кожному оцінному судженню приписують певний, заздалегідь погоджений бал, показник (наприклад, оцінному судженню “відмінно” – бал 5). Зрозуміло, що оцінка це не число, одержуване в результаті вимірів й обчислень, а приписане оцінному судженню значення.

Управління дидактичним процесом обов’язково передбачає наявність системи оцінки й контролю та ефективності його функціонування. Це цілком зрозуміло з психологічного погляду – кожний з учасників педагогічної взаємодії втрачає важелі управління своєю діяльністю, якщо не одержує інформації про її проміжні результати. З позиції керівництва пізнавальною діяльністю студентів, контроль покликаний *забезпечити зовнішній зворотний зв’язок* (контроль викладача) і *внутрішній* (самоконтроль того, хто навчається). Контроль спрямований на одержання інформації, аналізуючи яку, педагог вносить необхідні корективи протягом навчального процесу. Виділення його у відносно самостійну функцію керівництва пізнавальною діяльністю студентів має умовний характер і виявляється корисним переважно в концептуальному й операціональному аспектах.

У дійсності ж контроль органічно пов’язаний з усіма іншими компонентами системи діагностування, і його істотні характеристики не можуть бути повно й адекватно розкриті поза співвіднесенням з іншими ланками, які становлять процес діагностики. Всі основні властивості, обмеження й вимоги, які висуваються до контролю, впливають саме з його взаємозв’язку з іншими функціональними елементами процесу діагностування. Їхній органічний зв’язок виявляється в тому, що останні є основними точками контролю. Таким чином, можна зробити висновок про те, що контроль стосується мети, змісту, прогнозів, вирішення, організації й виконання дій, комунікації й корекції процесу навчання.

Розкриємо основні *функції й принципи педагогічного контролю*, а також вимоги, які висуває до нього сучасна дидактика вищої школи. Основними функціями системи контролю й оцінки є такі.

*Навчальна.* Вона виявляється в тому, що в ході контролю успішності розглядаються, заглиблюються й удосконалюються знання, навички й уміння, підвищується рівень освіченості, удосконалюється культура розумової праці, стимулюється самостійність студентів.

*Розвивальна.* Виявляється в тому, що під впливом контролю вдосконалюються такі психологічні процеси й властивості особистості, як увага, пам’ять, мислення, стимулюється пізнавальна активність. Ця функція може бути реалізована лише в тому випадку, якщо контрольні завдання (питання), запропоновані студентам, потребують пояснень, доказів, обґрунтувань, тобто продуктивної діяльності, а не тільки репродуктивної.

*Виховна.* Оцінка, що супроводжує контроль успішності, відображає суспільну думку про результати діяльності студентів. Вона має великий моральний вплив, сприяючи вихованню відповідальності, усвідомленню свого навчального обов'язку, розвиває волю, дисциплінованість, принципівість.

*Керівна.* Контроль успішності являє собою безупинно здійснюваний зворотний зв'язок, що показує студентіві й особливо викладачеві рівень успіхів та орієнтує їх відносно поліпшення успішності надалі.

*Контрольно-оцінна.* Дає змогу стежити за ходом і результатами навчальної діяльності студентів. У цій функції система контролю складається з контролю викладача, взаємоконтролю студентів та їхнього самоконтролю. Значення останнього переконливо доведене роботами психологів, які стверджують, що вдосконалення результатів діяльності людини не настає навіть при нескінченно великій кількості повторень, якщо вона не бачить своїх недоліків, помилок, не здатна критично оцінювати результати своєї діяльності.

*Організуюча.* Систематично проведений контроль організовує роботу студентів, орієнтує у вимогах ВНЗ, сприяє виробленню раціонального режиму самостійної роботи.

Названі функції можуть бути реалізовані, тобто дати педагогічний ефект, тільки при дотриманні ряду *дидактичних вимог* до системи контролю й оцінки, серед яких важливо відзначити такі:

- індивідуальний характер, що вимагає здійснення контролю за роботою кожного, хто навчається, за його особистою пізнавальною діяльністю, що не допускає підміни результатів навчання окремих студентів підсумками роботи колективу (навчальної групи), і навпаки;
- систематичність і регулярність проведення контролю на всіх етапах реалізації процесу навчання, сполучення його з іншими сторонами навчальної діяльності студентів;
- розмаїтість форм проведення, що забезпечує виконання всіх названих вище функцій контролю, підвищення інтересу студентів до його проведення й результатів;
- всебічність, яка полягає в тому, що контроль має охоплювати всі розділи навчальної програми, забезпечувати перевірку як теоретичних знань, так і практичних умінь і навичок;
- об'єктивність контролю, що виключає навмисні, суб'єктивні й помилкові оцінні судження й висновки викладача, засновані на недостатньому знанні студентів або упередженому ставленні до деяких з них;
- диференційований підхід, що враховує специфічні особливості кожного навчального предмета (окремих його розділів), а також індивідуальні характеристики студентів;
- єдина вимогливість усіх викладачів, що здійснюють контроль за навчальною роботою в рамках обраних діагностичних процедур.

Через названі вимоги реалізуються основні *принципи організації контролю* й процесу оцінювання у виші. Серед них основними є – науковість, системність, систематичність, всебічність, об'єктивність тощо.

Разом з названими принципами можна окремо виділити такі, як *гуманістичний принцип* педагогічної оцінки, що передбачає повагу викладачем гідності студента; *принцип перспективності* в навчанні й оцінці, що полягає у вказівці студентові за допомогою педагогічної оцінки перспектив його розвитку, можливості просування вперед, майбутніх рівнів досягнень і цілей; *принцип співробітництва* викладача й студента не тільки в навчальній, а й у контрольно-оцінній діяльності.

Важливе місце в системі діагностики й оцінки якості навчання займає вибір оптимальних методів контролю для визначення результатів навчального процесу.

*Методи контролю* – це способи, за допомогою яких визначається результативність навчально-пізнавальної й інших видів діяльності студентів та педагогічної роботи викладача. У сучасній дидактиці в різних сполученнях використовуються методи усного, письмового, практичного (лабораторного), машинного контролю й самоконтролю студентів.

Разом з методами контролю в педагогічних джерелах виділяють *види контролю*, які можуть бути класифіковані за такими підставами: за *масштабами цілей навчання* – стратегічний, тактичний, оперативний; за *етапами навчання* – поточний (проміжний), підсумковий, попередній, рубіжний (тематичний); за *часовою спрямованістю* – ретроспективний, запобіжний, випереджальний; за *частотою контролю* – разовий, періодичний, систематичний; за *широтою контрольованої області* – локальний, вибірковий, суцільний; за *організаційними формами навчання* – індивідуальний, груповий, фронтальний; за *формами соціальної опосередкованості* – зовнішній (соціальний, змішаний або взаємоконтроль) і внутрішній або самоконтроль; за *видами навчальних занять* – на лекціях, семінарах, практичних і лабораторних роботах, на заліках, колоквиумах й іспитах; за *способами здійснення контролю* – письмовий, усний, стандартизований, машинний тощо.

На прикладі підсумкового й поточного контролю розкриємо їхню організаційну сутність. Залежно від строків проведення контроль поділяється на підсумковий і поточний. Останній, у свою чергу, ділиться на попередній, власне поточний і рубіжний.

*Попередній контроль* здійснюється викладачем до того, як починається вивчення нової дисципліни, розділу, глави або теми. Він дає змогу з'ясувати, що студентам уже відомо за певним розділом, які їхні знання можуть бути використані викладачем як фундамент, чи будуть нові знання включені в систему вже наявних знань, чи доповнять вони цю систему або зумовлять перебудову наявних тощо. За результатами оцінки підготовленості кожного з них складається оцінка підготовленості навчальної групи.

*Поточний контроль* успішності дає можливість визначити: якість, глибину, обсяг засвоєння знань за кожним розділом, темою; наявні недолі-

ки, заходи для їхнього усунення; ступінь відповідальності студентів у роботі; рівень розвитку їхніх здібностей і причини, що заважають працювати; рівень оволодіння навичками самостійної роботи, шляхи й засоби їхнього розвитку. Крім того, він дає змогу стимулювати інтерес майбутніх фахівців до спеціальності, активність у пізнанні, виробити звичку систематичної самостійної роботи над навчальним матеріалом. Поточний контроль здійснюється викладачем у ході повсякденної навчальної роботи й проводиться в межах звичайних організаційних форм занять.

*Рубіжний (тематичний) контроль.* При всіх незаперечних перевагах поточного контролю в ньому переважають контрольні функції. Він, як правило, супроводжується засвоєнням кожного окремого елемента знань, кожного елемента сформованої навички. Це дуже важливо, але недостатньо з погляду поглибленого, усвідомленого цілісного сприйняття теми, а не її частини. Щоб досліджуваний матеріал був засвоєний як щось цільне, необхідно здійснювати тематичний контроль. Головне завдання останнього – визначити ступінь засвоєння студентами кожної певної теми в цілому, їхньої здатності зв'язати навчальний матеріал із уже засвоєними знаннями, простежити розвиток, ускладнення явищ, понять, основних ідей.

*Підсумковий контроль* проводиться наприкінці вивчення дисципліни або після закінчення її великого розділу, модуля. Він має враховувати результати поточного й тематичного контролю. Мета підсумкового контролю – виявити й оцінити знання, уміння й навички дисципліни в цілому. Він може бути організований у ході іспитів, заліків, підсумкових контрольних співбесід і т.ін.

*Ініціативний контроль* викладача включає: поточне фронтальне опитування, індивідуальне опитування, колоквиуми, консультації, конкурси, змагання, написання рефератів і т.д. У педагогічній практиці всі перелічені види, методи контролю й форми їхнього проведення застосовуються як у “чистому” вигляді, так і комплексно залежно від конкретної навчальної ситуації й методичної майстерності викладача.

Система оцінки й контролю має відповідати принципам *діагностики рівнів якості* пізнавальної діяльності студентів і виступати в ролі відповідного інструментарію для його здійснення. Щоб оцінка успішності виконувала вищевказану роль, її доцільно проводити на основі вимог до оптимального засвоєння студентами знань, умінь і навичок. *Оптимальне засвоєння* знань, умінь і навичок – поняття складне й багатогранне. Найбільш істотними його *критеріями* є: обсяг, системність, свідомість, міцність і дієвість. *Свідомість знань* передбачає правильність і переконливість суджень, уміння відповісти на виводжені запитання, застосовувати теоретичні знання для пояснення й вирішення практичних завдань. *Міцність знань* – це тверде втримання в пам'яті вивченого матеріалу й упевнене використання здобутих знань у різних педагогічних ситуаціях. *Дієвість знань* – це вміння користуватися здобутими знаннями в різноманітній пізнавальній і практичній діяльності, поєднувати теорію із практикою.



Очевидно, що таке різноманіття факторів приводить до суб'єктивності оцінки й накладає на викладача особливу відповідальність при її визначенні. З метою забезпечення єдності вимог й об'єктивності підходу в більшості вишів розроблені критерії оцінювання відповідей студентів з урахуванням специфіки різних дисциплін.

**Висновки.** При наявності критеріїв оцінювання, здавалося б, забезпечується й об'єктивність та єдність вимог тощо. Однак на практиці все виходить далеко не так. Справа в тому, що уведені в критерії поняття “глибоко”, “вичерпно”, “твердо”, “повно” тощо, кожним викладачем сприймаються й трактуються суб'єктивно. Очевидно, що ці поняття необхідно визначити більш конкретно. Можливості для цього надає педагогічне тестування, оскільки світовий досвід указує на велику роль застосування у вищій школі тестових форм контролю. Останніми роками значна увага приділяється цій проблемі й в українській вищій школі. Про це свідчить велика кількість наукових публікацій, присвячених дослідженню сутності й особливостей цього феномену.

#### **Список використаної літератури**

1. Кісіль М.В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу : дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.01 / М.В. Кісіль. – К., 2008. – 264 с.
2. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1991. – 354 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946. – 387 с.
4. Чунаева А.А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение / А.А. Чунаева. – Л., 1979. – С. 120.
5. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М., 1994. – 292 с.
6. Шамардин В.Н. Диагностика и оценка качества образовательных систем / В.Н. Шамардин // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 36.
7. Шепетов А.С. Интегральная оценка состояния обученности массива школьников на основе системы качественных характеристик / А.С. Шепетов // Проблемы педагогических измерений. – М., 1985. – С. 234.

#### **Матвеева О.О. Оценка и контроль в системе педагогической диагностики**

*В статье рассматриваются философское, социологическое и педагогическое понимание оценки, функции, критерии и формы оценивания, а также функции и принципы педагогического контроля.*

*Ключевые слова: педагогическая диагностика, оценка, контроль.*

#### **Matveeva O. Estimation and control in the system of pedagogical diagnostics**

*In article are given philosophical, sociological and pedagogical understanding the estimation, functions, criteria and the forms оценивания, as well as functions and principles of the pedagogical checking.*

*Key words: pedagogical diagnostics, estimation, checking.*

## ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ УПРАВЛІННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

*У статті розглянуто проблему використання методів керівництва в професійній діяльності менеджера освіти, проаналізовано різноманітні класифікації методів управління.*

*Ключові слова: менеджмент, менеджер освіти, управління, методи управління.*

У нинішній період модернізації національної системи освіти вагоме місце належить професійній діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Управління є тим процесом, який спрямований на забезпечення стабілізації, оптимального функціонування й розвитку школи.

Важливе місце в системі управління школою належить методам наукового управління, які розробляють і впроваджують професійно компетентні керівники загальноосвітніх навчальних закладів. Так, сучасному менеджеру освіти потрібно створювати необхідні умови для розвитку творчої діяльності вчителів, використовуючи при цьому різні методи керівництва.

Поглиблене дослідження методів управління спостерігається в наукових працях сучасних учених. Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження засвідчив, що питання використання методів управління знайшло відображення у працях Л.В. Васильченко, В.В. Крижка, Є.М. Павлютенкова, В.С. Пікельної, Г.О. Сиротенко та ін.

*Метою статті* є аналіз різних класифікацій методів управління в загальноосвітньому навчальному закладі.

Дослідження науковців свідчать, що методи управління – це особливі специфічні прийоми, способи відносин і взаємодій керівника з виконавцями, що приводять до вдосконалення усієї системи [4, с. 24]. Зазначимо, що в управлінні існують різноманітні класифікації методів менеджменту, які з урахуванням певної специфіки загальноосвітнього навчального закладу можуть бути використані в діяльності директора.

Є.М. Павлютенков підкреслює, що за об'єктом управління методи бувають державного, регіонального, місцевого, внутрішньошкільного управління; за суб'єктом управління – адміністративного, господарського, суспільного управління, методи взаємодії, прийняття спільних рішень; за цілями – стратегічні, тактичні, оперативні; за механізмом впливу – соціально-політичної, соціально-економічної, психолого-педагогічної, організаційно-педагогічної спрямованості; за часом управлінської дії – перспективні, довгострокові, поточні; за стилем – авторитарні, демократичні, ліберальні, популістські, апаратні; за функціями управління – методи планування, організації, контролю, стимулювання. Згідно з поглядами вченого, розрізняють також методи: економічні – впливи на економічну сферу діяльності людей; організаційно-адміністративні (розпорядчі) – розпорядчого, організаційного, дисциплінарного впливу; соціально-психологічні – регулю-

вання відносин між людьми, створення оптимального психологічного клімату в колективі [4, с. 25].

Учені В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков виділяють такі методи управління у педагогічному менеджменті: економічні – економічне стимулювання (найбільш недосконалі, потребують удосконалення на всіх рівнях); адміністративні – регламентація діяльності виконавців, її нормування, робота з кадрами; методи психолого-педагогічного впливу – встановлення сприятливого мікроклімату, стимулювання творчості й ініціативи, прогнозування соціальних перспектив розвитку освітнього закладу; методи суспільного впливу – розвиток демократії колективів, запровадження лояльної конкуренції, толерантності, підвищення престижу та іміджу [2; 3].

На думку В.С. Пікельної, провідну роль у діяльності менеджера освіти відіграють економічні, організаційно-педагогічні та соціально-психологічні методи.

Згідно з поглядами вченої, економічні методи розвивають механізм економічного стимулювання, за допомогою якого кожен керівник загальноосвітнього навчального закладу зацікавиться результатами своєї роботи.

Аналізуючи наукову літературу, знаходимо найбільш розповсюджене визначення економічного методу управління: “це самостійний спосіб впливу на систему, якою управляють, що використовує свій економічний важіль і відокремлений результат (проміжний або кінцевий)” [5, с. 95].

Дослідники проблем управління сучасною школою вважають, що керівник загальноосвітнього навчального закладу повинен використовувати у своїй діяльності також і економічні закони, такі як: економія часу, підвищення потреб, планомірного і пропорційного розвитку, попиту та пропозиції, розподілу за працею та ін. В.С. Пікельна відзначає, що “саме свідоме використання економічних законів дозволяє відібрати потрібні засоби впливу для досягнення мети” [5, с. 95].

Подальше дослідження цього питання дає підстави стверджувати, що до групи економічних методів управління освітою належать:

- централізоване планування;
- самостійне планування (у системі самоуправління);
- бюджетне управління (за самостійної розробки кошторису);
- кошторисно-господарський розрахунок;
- економічне стимулювання [5, с. 95].

Важливого значення набувають економічні методи управління окремою системою засобів впливу, які вчені називають економічними важелями. Як показують дослідження науковців, метод централізованого планування використовує економічний важіль – директивні планові завдання органів самоуправління; метод бюджетного управління – фінансування, кредитування; метод кошторисно-господарського розрахунку – фінансування, кредитування, ціноутворення, преміальну систему та фонди економічного стимулювання.

Відзначимо, що основним положенням вибору економічного методу управління є вивчення й облік функціонування окремого об'єкта управлін-

ня. Однак економічні методи не діють окремо. Звідси випливає, що ці методи повинні обґрунтовуватись комплексом заходів організаційно-розпоряджувального характеру [5, с. 87].

Проаналізуємо організаційно-педагогічні методи, які на думку дослідників, відносяться до найважливіших складових механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Організаційно-педагогічні методи управління покликані цілеспрямовано формувати організаційно-виробничі відносини між членами педагогічного колективу. Під час дослідження цих методів ми звернули увагу на те, що вони розділяються на декілька груп. Першу групу становлять організаційні методи, які характеризуються жорстким розподіленням функцій між виконавцями. Підкреслимо, що вони пов'язані з адміністративним стилем управління керівника загальноосвітнього навчального закладу.

До другої групи належать організаційні методи з менш жорстким управлінським впливом, відсутністю суворого регламентування в роботі. З урахуванням основних положень цих методів ми визначили, що вони притаманні демократичному стилю в управлінні. Отже, зазначена група методів управління передбачає неформальний підхід до вирішення різноманітних проблем. Однак організаційні методи з менш жорстким управлінським впливом ускладнюють контроль за роботою педагогічного колективу.

Окрему групу становлять організаційні методи управління, які пов'язані із соціальними факторами та соціально-психологічними методами управління. Огляд управлінської літератури свідчить, що згідно із цією групою методів, директор загальноосвітнього навчального закладу самостійно проводить підбір і поділ кадрів за професійними, діловими та соціально-психологічними якостями. На думку В.С. Пікельної, “внутрішній розподіл функцій у подібних ланках системи, що управляє чи якою управляють, відбувається за неформальними ознаками в процесі самоорганізації. При подальшому розвитку в колективі домінуватиме демократичний стиль управління, неформальні відносини, що дозволятиме формувати гнучкий, швидко реагуючий колектив, для якого характерні самоуправління, колективна відповідальність, дух творчості і прагнення до швидкого, ефективного досягнення мети” [5, с. 99].

Аналіз досліджень свідчить, що організаційно-педагогічні методи управління, виділені науковцями, класифікують за різними критеріями. Згідно з поглядами вчених, до організаційних методів управління належать також організаційні важелі управлінського впливу: інструктування, регламентування, нормування, різні розпорядчі акти (накази, розпорядження), організаційне моделювання у всіх ланках навчально-виховної роботи, дисциплінарні вимоги на основі реальних повноважень [5, с. 100].

На думку А. Брасса, “широке і грамотне використання організаційних методів, закріплення організаційних впливів у неписаних стандартах поведінки персоналу зменшують необхідність частих розпорядчих впливів і скорочують навантаження на використані соціально-психологічні методи” [1, с. 4].

Під час дослідження соціально-психологічних методів слід керуватися тим, що вони поділяються на дві групи: соціальні та психологічні. Відносно соціальних методів управління слід зазначити, що вони розкривають сутність соціальних процесів, які виникають у будь-якому колективі. Важливими особливостями цих методів є те, що вони “дозволяють встановити такі соціальні показники, як сформованість громадської думки колективу, наявність авторитету в керівника й окремих членів колективу, певний розподіл симпатій у колективі, ставлення колективу до процесів, що відбуваються всередині колективу й поза ним, поведінку колективу в стресових ситуаціях, рівень задоволеності роботою” [5, с. 107].

У наукових працях учених висвітлено також і психологічні методи управління загальноосвітнім навчальним закладом. Перевага психологічних методів полягає в тому, що вони допомагають створити в шкільному колективі сприятливий психологічний клімат; забезпечують розвиток індивідуальності кожного члена педагогічного колективу з урахуванням його інтересів та здібностей [5, с. 88].

Так, реалізація керівником навчального закладу психологічних методів управління передбачає вміння використовувати ним знання з психології. Спираючись на дослідження науковців, слід урахувати, що важливою особливістю психологічних методів управління є їх поєднання з економічними, організаційними та соціологічними методами впливу.

А. Брасс зазначає, що в основі вибору та реалізації методів управління покладено окремі принципи:

- “цілеспрямованості – спонукати працівників діяти для досягнення мети підприємства;
- реалізованості – забезпечувати можливість розробки та здійснення заходів, які дають змогу реалізувати обраний метод впливу відповідно до правових та соціальних норм, наявних ресурсів та технічних засобів;
- системності – являти собою єдину систему, коли застосування одного методу не суперечить іншому, а доповнює його;
- динамічності – здійснюватись у формі, що дає змогу адаптувати їх до мінливої ситуації;
- ефективності – забезпечувати досягнення максимально можливого соціального та економічного ефекту за мінімальних затрат на розробку й реалізацію заходів, які реалізують метод” [1, с. 3].

В.С. Пікельна підкреслює, що вибір методів управління залежить від урахування основних положень закономірностей і принципів управління, поставлених цілей і конкретизованих завдань, змісту роботи керівника як у цілому, так і в кожній окремій ситуації навчально-виховного процесу [5, с. 87].

**Висновки.** Грунтуючись на порівняльному аналізі методів управління, виокремлених у наукових дослідженнях, можна зробити певні узагальнення. Управління загальноосвітнім навчальним закладом – складний і динамічний процес, який має певні особливості, кожна з яких відіграє значну роль в успішній управлінській діяльності. Один з найбільш основних на-

прямів у діяльності менеджера освіти пов'язаний з удосконаленням процесу управління навчальним закладом, яке залежить від уміння керівника забезпечувати органічну взаємодію використання усіх методів керівництва.

Отже, методи управління загальноосвітнім навчальним закладом, як зазначають учені, поєднуються між собою та в сукупності розглядаються як цілісна система методів.

#### **Список використаної літератури**

1. Брасс А. Методи менеджменту / А. Брасс // Завуч. – 2007. – № 10 (304). – С. 3–5.
2. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л.В. Васильченко. – Х. : Основа, 2007. – 176 с.
3. Крыжко В.В. Психология в практике менеджера образования / В.В. Крыжко, Е.М. Павлютенков. – СПб. : КАРО, 2001. – 304 с.
4. Павлютенков Е.М. Мистецтво управління школою / Е.М. Павлютенков. – Х. : Основа, 2011. – 320 с. – (Серія “Адміністратору школи”).
5. Пікельна В.С. Управління школою : у 2 ч. / В.С. Пікельна. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1.– 112 с.

#### **Меркулова Н.В. К проблеме использования методов управления в профессиональной деятельности менеджера образования**

*В статье рассматривается проблема использования методов руководства в профессиональной деятельности менеджера образования, проанализированы различные классификации методов управления.*

*Ключевые слова: менеджмент, менеджер образования, управление, методы управления.*

#### **Merkulova N. The problem of the use of management practices in professional education manager**

*The problem of the use of methods of guidance in professional activity of manager of education is examined in the article, different classifications of management methods are analysed.*

*Key words: management, manager of education, management, management methods.*

## УПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

*Статтю присвячено аналізу вимог ІСАО щодо рівнів володіння англійською мовою на міжнародних повітряних трасах. Обґрунтовано важливість ролі четвертого рівня ІСАО з англійської мови у процесі виконання професійної діяльності авіаційними фахівцями. Проаналізовано обсяг навчальних годин з англійської мови курсантів-пілотів I–IV курсів вищого льотного навчального закладу.*

*Ключові слова: ІСАО, пілот, міжнародні повітряні траси, професійно орієнтована англійська мова, радіообмін.*

“Англійська мова для спеціальних цілей” (ESP) – це новий прогресивний напрям навчання англійської мови. Сутність цього підходу полягає в професійній спрямованості навчання, що дає змогу оволодіти знаннями в специфічній сфері: у медицині, інженерії, програмуванні, авіації. Навчання англійської мови в льотному навчальному закладі має специфічний характер, оскільки володіння нею є одним із вирішальних чинників, що впливають на безпеку польотів [1; 2; 4; 5]. З використанням англійської мови пов’язано три фактори, які виявляються в діях пілотів і впливають на безпеку польотів: використання стандартної фразеології радіообміну; використання загальної простої англійської мови; використання більше, ніж однієї мови при веденні радіообміну.

Дослідженню радіообміну на міжнародних повітряних лініях присвячено багато праць вітчизняних та зарубіжних учених. Серед українських науковців слід назвати В.А. Анісімова, В.Л. Асріян, В.Є. Зазнова, А.М. Левіна, О.В. Антонова, Т.А. Архарової, О.П. Бамбуркіна, А.М. Вітряка, Є.В. Кміти, І.Е. Кудрясова, Л.Ф. Левесона, В.К. Лепіхова, Г.І. Оліфіренка, Г.С. Пащенко, В.В. Півень та ін.

**Мета статті** – проаналізувати вимоги ІСАО щодо рівнів володіння англійською мовою на міжнародних повітряних трасах.

Рівень володіння англійською мовою визначається нормативними документами ІСАО 4444 (Організація повітряного руху, глава XII) [1], 9835 (Керівництво з упровадження мовних вимог ІСАО) [5], за якими англійська мова в авіації поділяється на три основні категорії:

- англійська мова;
- авіаційна англійська мова;
- фразеологія радіообміну.

Для безпечного ведення радіотелефонного зв’язку потрібні знання зі стандартної фразеології радіообміну ІСАО, а також загальної англійської мови. Стандартна фразеологія не може повністю передбачити дії в нестандартних ситуаціях, тому знання загальної англійської мови є головним складником ведення радіотелефонного зв’язку. Пілоти та диспетчери повинні [1; 3]:

- уникати вживання жаргону, сленгу та ідіоматичних виразів;

- висловлюватися чітко та точно;
- говорити повільно та ясно.

Перед викладачами та методистами льотного навчання постійно стоїть завдання щодо підвищення рівня англійської мови та пошуку шляхів прогресивних моделей навчання.

Згідно з документами ІСАО пілот/диспетчер повинен володіти такими мовними навичками [2]:

а) ефективно спілкуватися в голосовому режимі (телефон/радіотелефон) та в ситуаціях безпосереднього спілкування;

б) спілкуватися на загальні, конкретні і пов'язані з роботою теми з точністю і ясністю;

в) використовувати відповідні комунікативні стратегії для обміну повідомленнями, визнання й вирішення непорозумінь (наприклад, для перевірки, підтвердження або прояснення інформації) в загальному та професійному контекстах;

г) успішно і з відносною легкістю вирішувати лінгвістичні завдання, які виникають через ускладнення або несподівану черговість подій, що відбувається в межах контексту стандартної робочої ситуації або комунікативного завдання, з яким вони ознайомлені;

д) використовувати діалект або акцент, який є зрозумілим для авіаційного оточення.

Рівень знань і сформованість навичок з англійської мови за шкалою ІСАО оцінюється за шістьма видами мовної комунікації: вимова; структура (мовні фрази і граматичні конструкції); словниковий запас; швидкість мовлення; розуміння; спілкування.

Четвертому рівню володіння англійською мовою згідно з вимогами ІСАО відповідають такі критерії:

**Вимова** (передбачає діалект і/або акцент, зрозумілий для авіаційного суспільства). Вимова, наголос, ритм та інтонація перебувають під впливом першої мови або регіонального діалекту та лише інколи заважають легкості розуміння.

**Структура** (граматичні структури й зразки речень визначаються функціями мови, що відповідають завданню). Основні граматичні структури й зразки речень використовуються творчо і контролюються. Помилки трапляються в незвичних або несподіваних обставинах, але рідко заважають розумінню.

**Словник** (запас і точність словника зазвичай достатні, щоб спілкуватися ефективно на загальні, конкретні та професійні теми). Студент може перефразувати, якщо бракує словникового запасу в незвичних або несподіваних обставинах.

**Швидкість.** Мова продукується у відповідному темпі. Можлива випадкова втрата швидкості в разі переходу до безпосередньої взаємодії, але це не перешкоджає ефективній комунікації.

**Розуміння.** Розуміння важливе для ефективного спілкування на загальні, конкретні та професійні теми; акцент або зміст висловлювань зрозу-



мілі для інших. Коли спікер стикається з лінгвістичним чи ситуативним ускладненням або несподіваною черговістю подій, розуміння уповільнюється чи вимагає пояснення.

**Взаємодія.** Відповіді зазвичай безпосередні, відповідні й інформативні. Людина починає й підтримує обміни інформацією, навіть у несподіваних ситуаціях. Адекватно реагує на очевидні непорозуміння, перевіряючи, підтверджуючи або роз'яснюючи інформацію.

Для дослідження особливостей вивчення професійно орієнтованої англійської мови в льотному навчальному закладі було здійснено аналіз обсягу навчальних годин, які відводилися для дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням” зі спеціальності “Льотна експлуатація повітряних суден” за напрямом підготовки 6.070102 “Аеронавігація” Державної льотної академії України протягом останніх десяти років. Узагальнені результати розподілу навчальних годин наведено в таблиці.

Показники таблиці та діаграма на рисунку засвідчують, що упродовж останніх десяти років спостерігається тенденція до збільшення загального обсягу годин для вивчення професійно орієнтованої англійської мови та зростання обсягу самотійної роботи курсантів, однак, як показує досвід, збільшення ролі самотійної роботи негативно впливає на мотивацію до вивчення англійської мови курсантами. Це зумовлено тим, що навчальне навантаження досить велике і в курсантів не вистачає часу на опрацювання матеріалу з англійської мови. Специфіка закріплення знань з авіаційної англійської мови полягає в прослуховуванні радіобітну англійською мовою в прямому ефірі; участі в міжнародних форумах англійською мовою; вивченні документів ІКАО, які постійно оновлюються; обміні новинами, що відбуваються в авіації. Крім того, у процесі самотійної роботи відсутній важливий складник навчального процесу – контроль з боку викладача, що також спричинює зниження мотивації до навчання англійської мови. Слід додати, що матеріальне забезпечення курсантів (відсутність комп'ютера, Інтернету) не дає змоги належним чином вивчати англійську мову. До того ж важливу роль у процесі навчання відіграє самоорганізація курсантів, вміння розподілити час, структурувати свою діяльність.

Для реалізації комунікативного підходу в процесі навчання професійно орієнтованої англійської мови потрібно підвищувати мотивацію до вивчення англійської мови, створювати сприятливі умови для навчання, які спонукатимуть курсантів до більш активної діяльності. Слід зазначити, що вимоги до рівня володіння англійською мовою також посилюються.

Допуск до виконання та обслуговування міжнародних польотів визначається четвертим рівнем володіння англійською мовою за міжнародною шкалою ІКАО та стає мінімально допустимим [2; 4]. У рекомендаціях ІКАО підкреслено важливість *комунікативного підходу* в навчанні авіаційної англійської мови, що орієнтується на формування навиків говоріння, слухання та взаємодії. Незважаючи на те, що граматику, словниковий запас, синтаксис та читання лежать в основі усних навичок, основною метою навчання авіаційної англійської мови є переважно голосове спілкування.

**Розподіл годин за навчальними планами з дисципліни  
“Іноземна мова за професійним спрямуванням”**

Обсяг	Навчальні плани за роками набору курсантів										
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Загальна кількість годин	240	306	322	312	308	368	534	664	730	864	756
Аудиторні заняття / самостійна робота	240/0	306/0	322/0	312/0	308/0	368/0	238/296	308/356	652/78	550/314	500/256

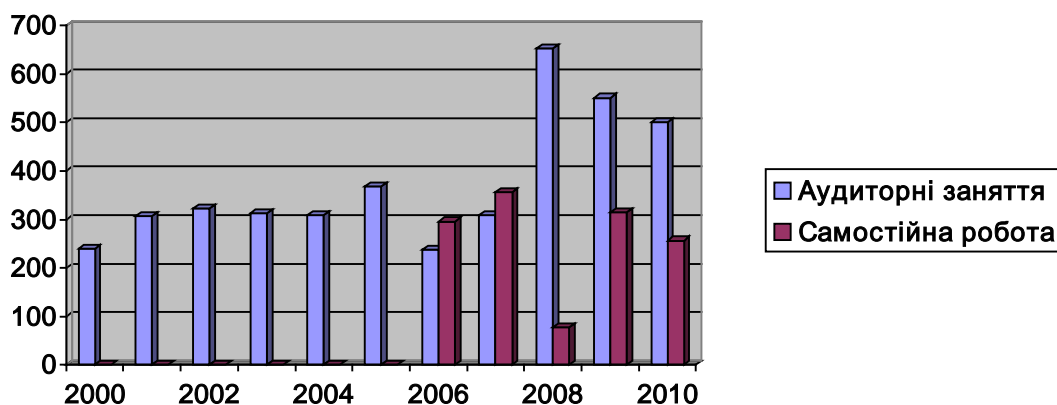


Рис. Діаграма розподілу навчальних годин з дисципліни  
“Іноземна мова за професійним спрямуванням”

Підхід до навчання є одним із компонентів системи мови та дає уявлення про вибір загальної стратегії навчальної діяльності, що допомагає обрати найбільш адекватні методи навчання цієї дисципліни. ІСАО наголошує на важливості комунікативного підходу в процесі вивчення англійської мови авіаційними фахівцями, який акумулює сучасні методики навчання іноземної мови в льотному навчальному закладі та, за рекомендаціями ІСАО, реалізується через такі види діяльності на уроці [2]:

- вправи на інтерактивне слухання, що спонукають до усних відповідей під час слухання;
- обмін інформацією на уроці та рольова діяльність (пілот – диспетчер);
- відпрацювання словникового запасу та граматичних структур через усні вправи, а не через читання і письмо;
- використання графічних (осцилограф, панель управління, мапи) та цифрових (таблиці та дисплеї) даних для створення ситуативних реальних умов роботи пілота та диспетчера;
- створення проблемних ситуацій для розв’язання в групах.

**Висновки.** Отже, проаналізувавши вимоги ІКАО щодо рівнів володіння англійською мовою, можна зробити висновок про те, що ефективність навчання перебуває в прямій залежності від обраного підходу, оскільки важливо не лише викласти матеріал, а й забезпечити його засвоєння через заохочення до навчання. Навчальні досягнення курсантів сприятимуть успіху в їхній професійній діяльності за умови такого підходу, який передбачає активну участь курсантів, сприяє взаєморозумінню, доброзичливості, співробітництву та суттєво підвищує мотивацію до навчання професійно орієнтованої англійської мови.

#### **Список використаної літератури**

1. Air Traffic Management: Amendment № 2 19/11/09 to the Procedures for Air Navigation Services. Doc 4444 ATM / 501 – Fifteenth Edition, 2007. – International Civil Aviation Organization.
2. Guidelines for Aviation English Language Program : ICAO Cir 323-An / 185. ICAO, 2009. – 63 с.
3. Kaufman S. Luftrecht und Flugfunk / Stefan Kaufman. – Stuttgart, 2006. – 352 s.
4. Language Testing Criteria for Global Harmonization ICAO Cir 318-AN / 180. – ICAO, 2009. – 38 p.
5. Manual on the Implementation of ICAO Language proficiency Requirements Doc 9835 AN / 453. – ICAO, 2004.

#### **Москаленко Е.И. Внедрение образовательных стратегий в процессе профессиональной подготовки специалистов**

*Статья посвящена анализу требований ICAO относительно уровней владения английским языком на международных воздушных трассах. Обоснована важность роли четвертого уровня ICAO по английскому языку в процессе выполнения профессиональной деятельности авиационными специалистами. Проведен анализ учебных часов по английскому языку курсантов-пилотов I–IV курсов высшего летного учебного заведения.*

*Ключевые слова: ICAO, пилот, международные воздушные трассы, профессионально ориентированный английский язык, радиообмен.*

#### **Moskalenko E. Implementation of educational policies in the process of specialists' professional training**

*The article is devoted to the analysis of requirements of ICAO in relation to the levels of English on international airways. In the article the author proves the importance of role of ICAO fourth level of English in the process of professional activity of aviation specialists. The analysis of educational hours of English of students-pilots of I-IV courses of State Flight Academy is conducted.*

*Key words: ICAO, pilot, international airways, professional English, radio communication.*

## СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “СОЦІАЛЬНЕ ЗДОРОВ’Я МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА”

*Стаття спрямована на розкриття окремих теоретичних аспектів проблеми формування соціального здоров’я майбутніх педагогів. На основі аналізу дефініцій “соціальна активність”, “соціальна зрілість”, “соціальне здоров’я школярів”, “соціальне здоров’я студента” пропонується власне визначення поняття “соціальне здоров’я майбутнього педагога”.*

*Ключові слова: соціальна активність, соціальна зрілість, соціальне здоров’я школярів, соціальне здоров’я студента, соціальне здоров’я майбутнього педагога.*

Прагнення України стати європейською державою вимагає складних соціально-економічних перетворень. Досягнення цієї мети також потребує значних зусиль з боку студентської молоді, яка являє собою еліту будь якої країни. Для цього потрібна перш за все фізично та соціально здорова молодь. Особливе місце в зазначеному контексті займають студенти педагогічних спеціальностей, оскільки саме від педагогів великою мірою залежить наскільки буде виховане підростаюче покоління. Теперішні студенти (майбутні вчителі) мають бути цілком готовими до самореалізації в соціумі, тісної взаємодії з суспільством, зорієнтовані на виховання всебічно розвиненої та здорової молоді. Але формування соціального здоров’я майбутніх педагогів у першу чергу вимагає розробки теоретичних аспектів зазначеної проблеми, у тому числі визначення сутності поняття “соціальне здоров’я майбутнього педагога”.

Останім часом можна відзначити посилення уваги з боку науковців (Л. Байкова, Л. Булигіна, І. Васильєва, Л. Горяна, Л. Колпина, С. Кириленко, В. Мягких, Е. Піднебесна, Е. Приступа, О. Рагімова, О. Сівіцька та ін.) до визначення сутності поняття соціального здоров’я особистості, зокрема шкільної молоді. Між тим, значно менше знаходимо праць, присвячених питанням соціального здоров’я студентів (В. Колесов) і майбутніх учителів (О. Анісімов) та ін. У зв’язку з цим недостатньо дослідженою залишається проблема визначення сутності поняття “соціальне здоров’я майбутніх педагогів”.

**Мета статті** полягає в конкретизації поняття “соціальне здоров’я майбутнього педагога”.

Враховуючи недостатню розробленість проблеми соціального здоров’я студентів (майбутніх учителів) взагалі, а також визначення сутності самого поняття зазначеного феномену зокрема, важливим є аналіз широкого спектру наукової літератури, у тому числі найбільш близьких до зазначеного поняття дефініцій, а саме: “соціальна активність” та “соціальна зрілість”, які, у свою чергу, дають змогу виробити загальне уявлення в контексті сутності індивідуального соціального здоров’я особистості. Отже, на думку С.С. Керкіс, соціальна активність проявляється у стійкості рис особистості, у цілеспрямованості, ініціативності, соціальній відповідальності до себе тощо [1].

Схоже визначення зазначеного поняття пропонує російська дослідниця А.А. Жихарева. Соціальну активність студентів вона визначає як багатоаспектне особистісне утворення учнівської молоді професійних навчальних закладів, що представлене в єдності мотиваційного, операційного та рефлексивного компонентів, спрямованих на здійснення переважно самодетермінованої внутрішньої (психічної) та зовнішньої (практичної) діяльності, що характеризується усвідомленістю, інтенсивністю, спрямованістю на перетворення себе та соціуму відповідно до завдань соціального розвитку [2]. Таким чином, А.А. Жихарева розглядає соціальну активність студента як сукупність усвідомлених особистістю дій, спрямованих на власне вдосконалення та вдосконалення середовища, в якому вона живе.

Цікавим для нашого дослідження є також поняття “соціальна зрілість”. Так, І.А. Руднева тлумачить соціальну зрілість майбутнього спеціаліста соціально-освітньої сфери як цілісну якість особистості, що є результатом процесу соціалізації. На думку дослідниці, для соціально зрілої людини характерні гуманістично світоглядна орієнтація, відчуття власної гідності та активна суб’єктивна позиція щодо власного життя та професії. Крім того, соціальну зрілість І.А. Руднева розглядає як основу професійної компетентності майбутнього спеціаліста в роботі з дітьми та молоддю, що мають спеціальні освітні потреби, з обдарованими дітьми, дітьми-інвалідами та їх сім’ями, підлітками, що характеризується девіантною поведінкою [3].

В.І. Колесов визначає соціальну зрілість як один з важливих критеріїв соціального здоров’я майбутнього фахівця. У цьому аспекті під соціальною зрілістю вчений розуміє відповідальність, терплячість, саморозвиток [4], що на нашу думку, є безперечно важливими якостями та спрямуваннями майбутнього педагога.

Отже, зазначені поняття є вкрай цінними для нашого дослідження, оскільки через них розкриваються окремі аспекти соціального здоров’я особистості (зокрема майбутніх педагогів), відповідно, вони можуть слугувати підґрунтям для визначення поняття “соціальне здоров’я майбутнього педагога”. Водночас, особливо важливим є аналіз таких понять, як: “соціальне здоров’я школяра”, “соціальне здоров’я студента”, “соціальне здоров’я майбутнього вчителя”.

Враховуючи певні відмінності у віці між учнями та студентами, а також різницю в підходах до визначення сутності та змісту самого поняття, розглянемо ті дефініції соціального здоров’я школяра, які, на наш погляд, за своїм змістом хоча б частково можуть стосуватись і студентського віку. Отже, певну цінність для нашого дослідження в зазначеному контексті становить визначення поняття соціального здоров’я школяра, запропоноване російською вченою О. Приступою. Так, згідно з трактуванням вченої, соціальне здоров’я школяра слід розуміти через сформованість у нього соціально-проблемного, морально-нормативного досвіду взаємодії із соціумом, що проявляється в саморегуляції поведінки в умовах, які змінюються, необхідних для того, щоб дійти згоди із самим собою, і для інтеграції в соціумі [5].

Незважаючи на певну складність формулювання зазначеного поняття, таке розуміння є для нас досить цікавим та цінним. Це пояснюємо тим, що перш за все, соціальне здоров'я школяра виражається через сформованість в особистості необхідного досвіду взаємодії із соціумом. На нашу думку, наявність зазначеного досвіду є дуже важливим не тільки для учня загальноосвітнього навчального закладу, а також і для студентської молоді, оскільки сформованість досвіду особистості взаємодії із соціумом (як зауважує автор) має відображатись у її здатності до саморегуляції поведінки в різних обставинах, в які потрапляє людина миттєво або поступово. У свою чергу, досвід взаємодії із соціумом певним чином відображається через здатність особистості адаптуватись у будь-яких обставинах, що також є цілком доцільним і для студентів, які при вступі до ВНЗ потрапляють у дещо інші умови, а також у нове оточення. Таким чином, це поняття може слугувати певним орієнтиром у визначенні поняття соціального здоров'я студентів (майбутніх учителів).

Цікавим є й інше поняття “соціальне здоров'я особистості учня”, запропоноване Л.А. Байковою. Згідно з визначенням дослідниці соціальне здоров'я учня слід розуміти як стан гармонії між особистісними смислами та діяльністю людини, що сприяє його самоактуалізації і позитивному, гуманному розвитку соціума [6]. Як бачимо, це поняття, як і в попередньому випадку, переважно зорієнтовано на встановлення взаємодії, взаємоузгодженості та взаємоіснування між внутрішнім світом людини та її реальними діями, спрямованими на власне зростання як особистості, сприяння розвитку того, що оточує людину, так званого “зовнішнього” світу, в якому живе та розвивається особистість. Таке трактування нам дуже імponує, оскільки в цьому розумінні соціальне здоров'я вирізняється своїм змістом, що перш за все полягає у спрямованості людини до перетворення навколишньої дійсності, а не тільки на власне перетворення.

Найбільш важливого значення для нас набувають поняття “соціальне здоров'я студента” та “соціальне здоров'я майбутнього педагога”. Вище ми зауважили на тому, що останнім часом вчені приділяють увагу визначенню сутності поняття соціального здоров'я школярів (молодших школярів та частіше підлітків). Між тим, проблема соціального здоров'я студентів, особливо майбутніх педагогів, зокрема визначення самого поняття окресленої категорії учнівської молоді залишається значно менше розробленою. Цьому питанню присвячено лише поодинокі праці, зокрема В. Колесова [4] та О. Анісімова [7].

Отже, російський вчений В.І. Колесов зазначає, що в буденному житті соціальне здоров'я студента буде правильно розуміти як сукупність нормативних уявлень про власну соціальну поведінку, про морально-духовну, соціокультурну поведінкову орієнтації, про свою спадковість і соціально-екологічні характеристики навколишнього середовища й суб'єктивних відчуттів, пов'язаних з ними [4]. Як бачимо, автор розглядає соціальне здоров'я майбутнього фахівця через сукупність уявлень студента про власну поведінку в суспільстві. Тобто в цьому випадку мова йде пере-

важно про усвідомлення та контроль за своїми діями в соціальному середовищі. Таке трактування також має для нас важливе значення, оскільки володіння собою й, відповідно, власною поведінкою в суспільстві певним чином забезпечує студентів від внутрішніх конфліктів та міжособистісних конфліктів з близьким (члени родини, студенти, викладачі) та далеким (суспільство взагалі) оточенням. Між тим, незважаючи на важливість зазначеного автором поняття, вважаємо такий підхід дещо звуженим, оскільки контроль над власною поведінкою й діями не завжди спонукає студента до прагнення самовдосконалення, самореалізації в усіх сферах життя тощо.

Важливе значення для нашого дослідження має поняття, запропоноване російським вченим О.І. Анісімовим. Досліджуючи проблему соціально-психологічних критеріїв оцінки соціального здоров'я вчителів, автор пропонує визначення соціального здоров'я людини крізь призму вчительської професії. Таким чином, на думку О.І. Анісімова, соціальне здоров'я людини відображає ступінь гармонійності відносин особистості із соціальним оточенням та ступінь її соціальної зрілості [7]. Незважаючи на лаконічність зазначеного вище поняття, слід зауважити, що в нашому розумінні воно має досить глибокий зміст і наповнення. Відводячи найважливіше місце соціальній зрілості особистості, вчений, таким чином, зауважує на значущості цієї зрілості для кожної людини, яка може вміщувати в собі сукупність відповідних елементів (компонентів тощо), що розкривають її сутність. Тим не менш, головний акцент автором ставиться на важливості рівноваги між вимогами соціума та соціальною зрілістю особистості. Враховуючи, що вимоги соціума до особистості час від часу змінюються, (незважаючи на збереження певних основ), такий підхід, на наш погляд, є виправданим і доцільним.

Таким чином, аналіз вищезазначених дефініцій у контексті соціального здоров'я особистості, а також безпосередньо соціального здоров'я студента, дав змогу наблизитись до авторського визначення поняття соціального здоров'я майбутнього педагога. Отже, на нашу думку, соціальне здоров'я майбутнього педагога являє собою складне особистісне утворення, що розкривається через здатність студента до тісної взаємодії із соціумом (встановлення комфортних взаємовідносин зі студентами, викладачами, людьми різного віку та спеціальностей), спрямованість на підвищення рівня власного здоров'я та здоров'я своїх вихованців, прагнення до особистісної та професійної самореалізації.

**Висновки.** Визначення поняття соціального здоров'я майбутніх учителів потребує аналізу широкого спектру близьких за змістом та сутністю понять, що зумовлено слабкою розробленістю зазначеної дефініції взагалі, а також соціального здоров'я студента зокрема. Аналіз дефініцій понять соціальної активності, соціальної зрілості, а також соціального здоров'я особистості взагалі та студента зокрема створює передумови для власного визначення поняття "соціальне здоров'я майбутнього педагога", яке охоплює окремі компоненти, що передбачають як спроможність до взаємовід-

носин та самореалізації в соціумі, так і спрямованість на виховання всебічно розвиненої та здорової молоді.

#### **Список використаної літератури**

1. Керкис С.С. Проблема взаимодействия семьи и школы в формировании социальной активности подростков / С.С. Керкис // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 76–2. – С. 122–128.
2. Жихарева А.А. Формирование социальной активности студентов в условиях воспитательной системы учреждения профессионального образования / А.А. Жихарева // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 1. – С. 18–20.
3. Руднева И.А. Социальная зрелость личности будущего специалиста социально-образовательной сферы: сущность и условия формирования / И.А. Руднева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6. – С. 84–87.
4. Колесов В.И. Социальное здоровье студентов / В.И. Колесов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – № 2 (42). – С. 217–229.
5. Приступа Е.Н. Социально-педагогическая профилактика девиаций социального здоровья школьника : автореф. на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 “теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в разных образовательных областях и на всех уровнях системы образования)” / Елена Николаевна Приступа. – М., 2008 – 42 с.
6. Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы исследования социального здоровья детей и учащейся молодежи / Л.А. Байкова // Известия Российской академии образования. – 2009. – № 3. – С. 122–136.
7. Анисимов А.И. Социально-психологические критерии оценки социального здоровья учителей : автореф. на соискание уч. степени канд. психол. наук : 19.00.05 – социальная психология / Алексей Игоревич Анисимов. – Санкт-Петербург, 2011. – 179 с.

#### **Никифоров А.Е. Сущность понятия “социальное здоровье будущего педагога”**

*Статья направлена на раскрытие отдельных теоретических аспектов проблемы формирования социального здоровья будущих педагогов. На основе анализа дефиниций “социальная активность”, “социальная зрелость”, “социальное здоровье школьников”, “социальное здоровье студента” предлагается собственное определение понятия “социальное здоровье будущего педагога”.*

*Ключевые слова: социальная активность, социальная зрелость, социальное здоровье школьников, социальное здоровье студента, социальное здоровье будущего педагога.*

#### **Nikiforov A. Essence of concept “Social health of future teacher”**

*The article is directed on opening of separate theoretical aspects of problem of forming of social health of future teachers. On the basis of analysis of concept there is “social activity”, “social maturity”, “social health of schoolboys”, the “social health of student” is offered own determination of concept “social health of future teacher”.*

*Key words: social activity, social maturity, social health of schoolboys, social health of future teacher.*



**МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ  
УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ  
ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ І–ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ ЗАСОБАМИ  
НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ У СИСТЕМІ ППО**

*У статті на основі педагогічного моделювання розглянуто авторську модель розвитку професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ І–ІІ рівня акредитації засобами навчальних тренінгів. Розкрито зміст компонентів моделі, що пов'язаний із соціально-педагогічними запитами, рівнем і структурою професійної управлінської компетентності керівників. Тренінгову компетентність описано як складову професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ І–ІІ рівня акредитації.*

*Ключові слова: модель розвитку професійної управлінської компетентності, компоненти моделі, професійна управлінська компетентність, тренінгова компетентність, тренінг.*

В умовах динамічного розвитку інформаційного суспільства як такого, що засноване на знаннях, інтеграції вітчизняної освіти в європейський і світовий освітній простір особливої ваги набуває проблема професійної компетентності управлінських кадрів як провідного чинника забезпечення якості освіти й складової конкурентоспроможності галузі на світовому ринку.

В оцінці конкурентоспроможності держав світу останніх років (2008–2012 рр.) [2; 6] експерти Всесвітнього економічного форуму відзначають найпроблемніші питання в галузі освіти України з їх виразною тенденцією до зниження показників і місця в рейтингу, а саме: щодо якості шкіл менеджменту з 71-го місця (2008–2009 рр.) до 116-го місця (2011–2012 рр.), доступу до дослідних і освітніх послуг відповідно з 66-го до 88-го місця, підвищення кваліфікації кадрів, у тому числі й управлінських – з 99-го до 117-го місця й професійного управління – з 83-го до 131-го місця. За означеними показниками Україна поступається Росії, Казахстану, Туреччині. Це свідчить про недостатній рівень професійної компетентності управлінських кадрів освіти, невідповідність його сучасним європейським і світовим стандартам, що й зумовлює пошук нових ефективних шляхів, форм, технологій та моделей неперервного професійного розвитку керівників освіти. Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [1] передбачено вирішення завдань щодо професійної підготовки менеджерів освітньої галузі та запровадження ефективних форм підвищення їхньої кваліфікації. У зв'язку з цим актуальною є проблема розвитку професійної управлінської компетентності керівників освіти, зокрема вищих педагогічних навчальних закладів І–ІІ рівня акредитації.

Проблемам професійної компетентності керівних кадрів присвячено низку досліджень, зокрема щодо таких аспектів, як методологічні й теоретико-методичні основи професійного становлення керівників освітніх за-

кладів (С. Вершловський, О. Деркач, Л. Карамушка, Н. Коломінський, С. Нелюбов та ін.), їх підготовка в магістратурі (В. Берека) та в системі неперервної педагогічної освіти (Л. Кравченко); компетентнісний підхід до підготовки керівників ЗНЗ (С. Калашнікова, І. Линьова та ін.); моделювання їх професійної діяльності (Л. Ващенко, Г. Єльнікова, Н. Чепурна та ін.) і діяльності керівників ВНЗ (Г. Єльнікова); розвиток компетентності та професіоналізму керівників ЗНЗ у системі ППО (В. Маслов, В. Мельник, Т. Сорочан та ін.) тощо.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що попередні дослідження з професійного розвитку управлінців здійснювалися здебільшого у сфері управління ЗНЗ. Недостатньо досліджені питання розвитку професійної управлінської компетентності керівників вищих навчальних закладів, зокрема, педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації, насамперед у системі ППО щодо новітніх форм, технологій і засобів навчання.

**Метою статті** є розкриття авторської моделі розвитку професійної управлінської компетентності керівників вищих педагогічних навчальних закладів I–II рівня акредитації засобами навчальних тренінгів у системі ППО.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Розвиток професійної управлінської компетентності керівників вищих педагогічних навчальних закладів I–II рівня акредитації є складним системним педагогічним утворенням, дослідження якого потребує розроблення відповідної моделі.

На основі проведеного дослідження під розвитком професійної управлінської компетентності керівників освітніх закладів ми розуміємо цілеспрямований процес формування й удосконалення професійних знань, умінь, навичок, ставлень, особистісно-професійних якостей і здатностей суб'єктів управлінської діяльності в системі неперервної післядипломної педагогічної освіти відповідно до вирішуваних завдань в умовах змін, соціально-педагогічних запитів і потреб, що призводить до якісно нового рівня здійснення управлінської практики й перетворень її об'єкта.

Об'єкт моделювання – розвиток професійної управлінської компетентності як складне утворення поєднує в собі особистість керівника педагогічного ВНЗ I–II рівня акредитації з її якостями та досвідом, діяльність (освітню), у якій відбувається її особистісно-професійний розвиток, навчально-виховний процес і особистість викладача з його майстерністю.

Передумовою освітньої діяльності керівника навчального закладу в системі ППО, як і будь-якої іншої діяльності відповідно до теорії діяльності (за О. Леонтьєвим), є потреба, яка пов'язана з певним предметом – у нашому випадку з професійною управлінською практикою. Виходячи із соціально-педагогічних запитів і потреб керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації нами визначено такі суперечності: між змінами соціуму й системи освіти, зокрема вищої, та існуючою систе-

мою фахової підготовки, ПК керівників педагогічних вишів I–II рівня акредитації; між наявним рівнем професійної управлінської компетентності керівників та рівнем, необхідним для ефективного здійснення управлінської діяльності в умовах постійних змін і високої невизначеності. Їх вирішення потребує моделювання спеціального освітнього процесу в системі ППО.

Для створення моделі розвитку професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації засобами навчального тренінгу нами використано педагогічне моделювання, яке дає змогу наочно, образно, за допомогою знакових засобів і коротких описів характеристик відтворити педагогічне явище як цілісну й динамічну систему в спеціально створеному об'єкті, що є педагогічною моделлю.

Вона ґрунтується на загальнонауковому методологічному підході – системному, за якого складний об'єкт (педагогічне явище) є цілісною сукупністю взаємопов'язаних і взаємодіючих відносно самостійних елементів, що має певну мету. Це дає змогу в процесі створення моделі проаналізувати та оцінити стан розвитку професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації, визначити її проблемні зони, важливі складові елементи й, установивши характер та механізм взаємодії елементів один з одним і в цілому, якісно вплинути на стан компетентностей управлінців у процесі підвищення їхньої кваліфікації.

Розглядаючи об'єкт моделювання з дидактичної точки зору, важливим є застосування технологічного підходу, що дає змогу проектувати освітню діяльність керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації щодо розвитку їхньої професійної управлінської компетентності в системі ППО як педагогічну технологію, що є одним із системоутворювальних чинників навчального процесу та освітньої діяльності, забезпечує їх цілісність, особистісну й соціально-економічну значущість.

Розроблена модель є цілісною, відкритою, динамічною педагогічною системою з притаманними їй властивостями, такими як: цілісність, структурність, ієрархічність, взаємозв'язок системи й середовища, множинність опису.

Модель містить такі взаємопов'язані компоненти: *концептуально-цільовий* – формує вихідні положення, принципи, цілепокладання, сучасні підходи, на яких ґрунтується процес організації навчання та підвищення кваліфікації керівників з урахуванням введення тренінгових форм навчання; *змістовий* – визначає зміст, основні підходи та форми його забезпечення; *технологічний* – визначає форми, методи й засоби організації процесу розвитку управлінської компетентності керівників переважно засобами навчальних тренінгів; *оцінно-результативний* – визначає ефективність реалізації моделі через вимірювання та оцінювання рівнів управлінської компетентності цільової групи. Водночас зазначимо, що елементи моделі не є статичними й розглядаються нами в постійному оновленні та розвитку. Розглянемо їх детальніше.

**Концептуально-цільовий компонент моделі** становлять соціально-педагогічні запити, що відображують особистісний контекст (потреби керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації), контекст навчального закладу як сфери практики професійної діяльності та соціальний (вимоги суспільства); ідеї синергетики, людиноцентризму, навчання впродовж життя як методологічних парадигм освіти й визначальних у створенні умов розвитку особистості; компетентнісний підхід, який визначає і мету, і результат (прогнозований, вимірюваний щодо якості освіти) досліджуваного об'єкта; андрагогічний, акмеологічний та особистісно орієнтований підходи, які враховують специфіку суб'єктів навчання і сприяють ефективності освітнього процесу; цілі.

Метою моделі розвитку професійної управлінської компетентності засобами тренінгу є підвищення рівня професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації через організацію навчального процесу засобами тренінгу.

Змістовий компонент моделі визначають навчальні модулі та основні положення, на яких вони ґрунтуються. Основою формування змісту навчальних модулів для керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації є вивчення їхніх потреб, наявного рівня професійної управлінської компетентності, сучасних суспільних вимог до особистості керівника вищої школи, структури професійної управлінської компетентності. При цьому навчальні модулі мають інтегрований характер і в процесі конструювання освітніх програм на підставі виявлених соціально-педагогічних запитів можуть бути віднесені як до інваріантної, так і до варіативної складової.

На основі проведеного дослідження та аналізу характеристик професійної компетентності керівників навчальних закладів, погоджуючись з окремими підходами, що вже застосовуються в цій галузі (М. Альберт, О. Бондарчук, В. Мельник, М.Х. Мескон, Т. Сорочан, Л. Спенсер, С. Спенсер, Ф. Хедоурі) до структури професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації нами зараховано: функціональну, соціально-педагогічну, маркетингово-економічну, адаптивно-інноваційну, лідерства, психологічну та тренінгову компетентності (субкомпетентності).

Особливістю моделі є введення тренінгової компетентності як невід'ємної складової професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації. Саме ця компетентність, на нашу думку, дає керівникові змогу створювати атмосферу співробітництва, взаємодовіри та поваги, організувати освітній простір навчального закладу, здійснювати розвиток педагогічного персоналу й освітньої організації в цілому. Сутнісні характеристики тренінгової компетентності відображають специфічні знання, вміння, навички, ставлення, особистісно-професійні якості та здатності керівника педагогічного ВНЗ I–II рівня акредитації, які висвітлені в таблиці.

**Характеристика тренінгової компетентності керівника  
вищого педагогічного навчального закладу I–II рівня акредитації**

Гностичний компонент (знання)	Діяльнісний компонент (вміння, навички)	Ціннісно-результативний компонент (ставлення, особистісно-професійні якості, здатності)
<p>Психолого-педагогічні знання, знання основ групових форм роботи, сучасних освітніх технологій, технологій розвитку особистості та кадрового потенціалу</p>	<p>Моделювати та прогнозувати навчальний тренінг            Організовувати тренінговий освітній процес            Організовувати суб'єкт-суб'єктну, групову взаємодію, дискусію, спілкування та зворотний зв'язок            Мотивувати й спрямовувати дії педагогічних кадрів на самопізнання, переосмислення попереднього досвіду, освітньо-професійний розвиток / саморозвиток (у тому числі набуття нових умінь щодо професійної діяльності), творчу активність і виховання відповідальності за результати цього процесу            Досліджувати внутрішньогрупові процеси в умовах тренінгу            Створювати безпечну, комфортну атмосферу для освіти, розкриття та розвитку кадрів            Запобігати деструктивній поведінці педагогів і вирішувати конфлікти            Здійснювати моніторингові процедури щодо розвитку кадрового потенціалу</p>	<p>Усвідомлювати необхідність розкриття та розвитку кадрового потенціалу організації            Застосовувати тренінг у практиці організаційного розвитку, вирішення освітніх і управлінських проблем            Брати відповідальність за власний розвиток, розвиток і професійне зростання педагогічних кадрів            Демонструвати відкритість, повагу та ставлення до педагогічних працівників як до партнерів; готовність до співпраці та командної роботи; толерантність до невизначеності;            готовність до непередбачуваних ситуацій / результатів, нових знань і навичок у процесі тренінгу з питань професійної діяльності</p>

**Технологічний компонент** моделі передбачає реалізацію навчальних модулів у процесі підвищення кваліфікації керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації. Формою організації освітнього процесу є навчальний тренінг. У цьому процесі суб'єкти навчання – педагог і слухачі (керівники педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації) взаємодіють на суб'єкт-суб'єктній, партнерській та груповій основі. Особливу роль у реалізації технологічної складової моделі відіграє педагог-тренер. У такій взаємодії він виконує різноманітні ролі, гуманістичні за своєю сутністю й максимально наближені до слухача (управлінця), зокрема: тренер, викладач-

тренер (андрагог-тренер), фасилітатор, коуч, модератор, інструктор, експерт, партнер та ін.

Особлива атмосфера взаємодії у тренінгу створюється завдяки спеціальному формату організації аудиторії слухачів, а саме: суб'єкт-суб'єктному, що передбачає знаходження слухачів з педагогом-тренером в одному колі, яке відтворює середовище безпосереднього спілкування.

Така організація навчальної діяльності сприяє обміну думками, позиціями, цінностями, досвідом учасників, дає змогу ознайомитися з різними, часто протилежними думками, сформуванню толерантне ставлення, усвідомити власну позицію з тих чи інших питань, прийняти певні рішення, які є актуальними для професійного та організаційного розвитку [5].

Форми та методи організації навчального тренінгу характеризуються інтерактивністю, інноваційністю, спрямованістю на результат, відкритістю. Вони дають змогу будувати ефективні моделі тренінгового процесу та задовольняти багатоманітні професійні потреби учасників тренінгу. Серед таких форм і методів – “мозковий штурм”, інтерактивна бесіда/дискусія, презентація, вирішення ситуацій, кейс-метод, ділова та рольова ігри, метод проекту, рефлексії, зворотного зв'язку, групові форми роботи тощо. Зазначені методи, форми й техніки роботи визначають активні пізнавально-практичні, ігрові, аналітичні, проектувальні, рефлексивні види діяльності слухачів, які в процесі тренінгу неодноразово змінюють один одного.

Керування навчальним процесом у тренінгу ґрунтується на демократичних принципах, діалогізації, співуправлінні, що дає змогу впродовж тренінгу забезпечувати високий рівень мотивації, коригувати навчальні завдання, діяльність, методи й форми роботи, через активну співпрацю впевнено прямувати до визначеної мети та досягати очікуваних результатів.

**Оцінно-результативний компонент** передбачає визначення ефективності моделі через вимірювання рівня розвитку професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації, розробку та впровадження інструментарію для його оцінювання.

Відзначимо, що тренінг як форма навчання дає змогу одержати інформацію щодо розвитку професійної управлінської компетентності керівників у процесі безпосереднього навчання через рефлексію та зворотний зв'язок. Слухачі як активні суб'єкти освітнього процесу здійснюють самооцінку, оцінюють якість тренінгу щодо змісту, методів, форм роботи, професійного рівня викладача-тренера, рівня методичного, інформаційного, технічного супроводу навчального процесу тощо.

Для вимірювання рівня розвитку професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації розроблено критерії, що відображають соціально-педагогічні запити та потреби керівників, структуру професійної управлінської компетентності, а саме:

- наукової інформаційності – співвідноситься з гностичним компонентом (знання);
- процесуальності – входить до діяльнісного компонента (вміння та навички);

– професійно-ціннісної орієнтованості, інноваційності та перспективних перетворень об'єкта професійної діяльності (ВНЗ I–II рівня акредитації) – відповідають ціннісно-результативному компоненту (ставлення, особистісно-професійні якості та здатності).

Ці критерії декомпонуються до відповідних показників, що відображають зміст професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації.

Результати вимірювання після математичних обчислювань аналізуються та розподіляються за прийнятими в дослідженні рівнями, такими як базовий, середній, достатній і експертний.

**Висновки.** Таким чином, розроблена модель як цілісна, відкрита, динамічна педагогічна система дає змогу цілеспрямовано розвивати професійну управлінську компетентність керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації в системі ППО засобами навчальних тренінгів і, враховуючи соціально-педагогічні запити, забезпечувати підвищення якості освітніх послуг зазначеній категорії споживачів.

Аналіз і висновки, що здійснені в ході дослідження, не вичерпують всіх аспектів проблеми, яка розглядається. А тому перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності розробленої моделі розвитку професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівня акредитації засобами тренінгів у системі ППО.

#### **Список використаної літератури**

1. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки / М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – Офіц. вид. – Київ ; Чернівці : Букрек, 2011. – 32 с.
2. Звіт про Конкурентоспроможність України 2009: назустріч економічному зростанню та процвітання [Електронний ресурс]. – Фонд “Ефективне Управління”, 2009. – 230 с. – Режим доступу: <http://www.feg.org.ua/>.
3. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
4. Спенсер Л. Компетенции на работе / Л. Спенсер, С. Спенсер. – М. : НРРО, 2005. – 384 с.
5. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : ІНКОС, 2005. – 366 с.
6. Schwab Klaus. The Global Competitiveness Report 2011–2012 [Електронний ресурс] / Klaus Schwab, Xavier Sala-i-Martin. – World Economic Forum, Geneva, 2011. – 544 p. – Режим доступу: [www.weforum.org/](http://www.weforum.org/).

#### **Олифира Л.Н. Модель развития профессиональной управленческой компетентности руководителей педагогических вузов I–II уровня аккредитации средствами учебных тренингов в системе ППО**

*В статті на основани педагогического моделирования рассматривается авторская модель развития профессиональной управленческой компетентности руководителей педагогических вузов I–II уровня аккредитации средствами учебных тренингов. Раскрывается содержание компонентов модели, связанное с социально-педагогическим спросом, уровнем и структурой профессиональной управленческой компетентности руководителей. Автором описывается тренинговая компетент-*

ность как составная профессиональной управленческой компетентности руководителей педагогических вузов I–II уровня аккредитации.

*Ключевые слова:* модель развития профессиональной управленческой компетентности, компоненты модели, профессиональная управленческая компетентность, тренинговая компетентность, тренинг.

**Olifira L. A model of development professional management competence of managers pedagogical institutes I–II levels of accreditation by the means of educational trainings in ppe system**

*The article deals with the author's model of professional competence of the managers of pedagogical universities I–II levels of accreditation by the means of educational training which is based on pedagogical modeling. The content model components related to the social and pedagogical demand, the level and structure of professional managerial competence of managers are discribed. The author shows the training competence as a component of professional managerial competence of managers of pedagogical universities I–II levels of accreditation.*

*Key words:* model of professional development of managerial competence, the components of the model, professional managerial competence, training competence, training.



## ЦІЛЬОВА КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У статті представлена цільова комплексна програма формування прогностичних умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті. Програма розроблена за класичною технологією.

*Ключові слова:* прогностичні уміння, організаційно-педагогічні умови, цільова комплексна програма, дерево цілей, організаційна програма.

Реформування загальної середньої освіти в сучасних соціально-економічних умовах передбачає формування професійної управлінської компетентності керівників шкіл, їх підготовку до реалізації прогностичного підходу в управлінні.

Теоретичні основи прогностичної діяльності розглядаються в рамках теорії соціального прогнозування, ряд авторів докладніше розглядає прогностичну діяльність керівників шкіл (Б.С. Гершунський, Л.І. Даніленко, В.С. Лазарев, Є.М. Павлютенков, В.С. Пікельна, Т.І. Шамова [1–8] та ін). У працях названих авторів висвітлено загальну значущість, принципи, певні методи прогнозування, наголошується на необхідності оволодіння керівниками шкіл прогностичними управлінськими вміннями. Проте не досліджена проблема формування прогностичних умінь керівників шкіл у післядипломній освіті.

Вирішення проблеми формування прогностичних умінь керівників шкіл у післядипломній освіті передбачає забезпечення низки організаційно-педагогічних умов. Ефективно такий процес може бути реалізований на основі цільового підходу, а саме: цільової комплексної програми формування прогностичних умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів. **Мета статті** – опис цільової комплексної програми формування прогностичних умінь керівників шкіл і технології розробки цієї програми.

Фахівці в галузі управління вказують на те, що саме такий підхід дає змогу визначити і конкретизувати цілі діяльності, чітко уявляти її зміст, програму діяльності, скоординувати зусилля. Цільовий комплексний підхід забезпечує пріоритет цілей і завдань, орієнтує на комплексний підхід у вирішенні проблеми, допомагає не втрачати перспективи, запобігти перетворенню в самоціль того, що в дійсності є способом досягнення реальних цілей.

Розробка цільової комплексної програми формування прогностичних умінь керівника школи здійснювалась нами на основі загальних положень, пропонованих Є.М. Павлютенковим [9]:

- 1) аналіз інформації про проблему формування прогностичних умінь;
- 2) виділення й формулювання генеральної мети;
- 3) декомпозиція (розукрупнення) генеральної мети;
- 4) упорядкування сукупності цілей, що відображає підпорядкованість і взаємозв'язок усіх складових елементів генеральної мети;

- 5) побудова “дерева цілей”;
- 6) логічний аналіз повноти й несуперечності “дерева цілей”;
- 7) визначення для кожної цілі типових утруднень, перешкод, що заважають її досягненню;
- 8) визначення системи заходів, що забезпечують досягнення цілей в зазначені терміни;
- 9) визначення виконавців, які забезпечуватимуть виконання програмних заходів;
- 10) розробка системи контролю за реалізацією програми.

Основою формування цільової комплексної програми стала оцінка сформованості прогностичних умінь керівників шкіл, результати констатувального експерименту.

На першому етапі ми виділили основну, генеральну мету таким чином, щоб її формулювання відповідало на запитання: що має бути досягнутим? При цьому генеральна мета (мета нульового рівня) визначалася подвійно як директивна, така, що задається зверху (підвищення рівня професійної компетентності керівника школи), і як така, що виводиться із наявного стану і виступає як бажаний до певного терміну результат, як майбутній бажаний стан (формування готовності керівника школи в умовах післядипломної освіти до реалізації прогностичного підходу в управлінні школою). В обох випадках ми виходили із початкового стану проблеми професійної компетентності керівників шкіл, рівня сформованості в них прогностичних умінь, можливих шляхів вирішення проблеми й обмежень можливостей.

Після формулювання головної мети була проведена її декомпозиція на підцілі. Методика виділення основних цілей визначила й підходи до поділу на підцілі. У першому випадку декомпозиція здійснювалась на основі ретельного аналізу змісту з точки зору критерію “що необхідно зробити, чого досягти”. Взаємозв’язок виділених цілей здійснювався на основі встановлення двох відношень: “загальне – часткове” і необхідність.

Будь-які дві цілі можуть перебувати між собою в першому відношенні, або бути непорівнянними. Відношення необхідності визначає, досягнення яких цілей потрібне для досягнення більш загальної мети. Визначення взаємозв’язків на основі виділення відношень ми здійснювали шляхом зіставлення між собою формулювань цілей. У випадках, якщо цілі непорівнянні між собою, ми розглядали їх як часткові цілі відносно генеральної.

Наступний етап розробки цільової комплексної програми пов’язаний з розподілом цілей першого рівня на більш часткові цілі (другого, третього і далі рівнів), їх структуруванням і побудовою “дерева цілей”.

Далі ми проводили логічний аналіз повноти і несуперечності “дерева цілей”. Сутність такого аналізу полягала в послідовному перегляді зв’язків цілей верхніх рівнів з цілями нижчих рівнів. Кількість зв’язків вважалася повною, якщо вона забезпечувала членування відповідних цілей вищого рівня, а суперечність полягала в наявності зайвих зв’язків.

Після побудови “дерева цілей” для кожної з виділених цілей були визначені ті недоліки, утруднення, умови, що перешкоджають досягненню цих цілей, це, у свою чергу, визначає зміст подальшої діяльності, а їх усунення означає досягнення конкретних встановлених цілей.

На наступних етапах були намічені конкретні заходи, спрямовані на усунення виділених перешкод у певний термін, отже, для досягнення певних цілей визначено виконавців програмних заходів і розроблено систему контролю за реалізацією програми.

Формування прогностичних умінь керівника школи є складовою розвитку його професійної компетентності, роль і значення реалізації програми полягає в забезпеченні успішності цього процесу.

Прогностичні вміння керівника виступають важливим фактором реалізації всіх управлінських функцій, загальної ефективності професійної управлінської діяльності, забезпечують можливість успіху за умов достатньо високого рівня їх сформованості. Тому основна мета (мета нульового рівня) комплексної програми визначена нами як формування в умовах післядипломної освіти готовності керівника школи до реалізації прогностичного підходу в управлінні школою, що буде і результатом, і критерієм ефективності реалізації програми.

Визначена мета може бути досягнута за умов сформованості в керівника школи позитивної мотивації щодо реалізації прогностичного підходу в управлінні школою, потреби подальшого вдосконалення й підвищення рівня професійної компетентності через рефлексію своєї професійної діяльності, оволодіння прогностичними вміннями, що забезпечували б успішність професійної діяльності. Саме це і становило зміст і напрями діяльності щодо формування прогностичних умінь керівника школи, визначило цілі першого рівня програми.

Цілі першого рівня були розкладені (декомпоновані) на підцілі, у результаті чого й було побудовано дерево цілей (див. рис.).

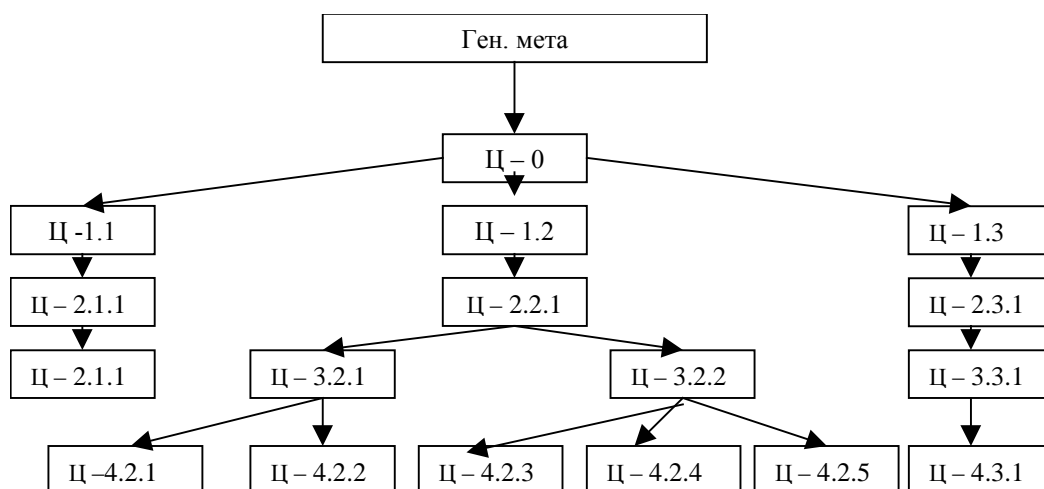


Рис. “Дерево цілей” цільової комплексної програми “Формування прогностичних умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті”

Генеральна мета: підвищення рівня професійної компетентності керівника школи.

Ц – 0. Сформувати в умовах післядипломної освіти у керівника школи готовність до реалізації прогностичного підходу в управлінні школою.

Ц – 1.1. Сформувати у керівника школи позитивну мотивацію щодо реалізації прогностичного підходу в управлінні школою.

Ц – 1.2. Сформувати у керівника школи вміння прогнозувати, що забезпечували б успішність його професійної управлінської діяльності.

Ц – 1.3. Сформувати у керівника школи потребу подальшого вдосконалення й підвищення рівня професійної компетентності через рефлексію професійної діяльності.

Ц – 2.1.1. Підвести керівника школи до усвідомлення потреби в реалізації прогностичного підходу в управлінні школою.

Ц – 2.2.1. Озброїти керівника школи системою знань про школу як соціально-педагогічну систему, про зміст і способи прогнозування.

Ц – 2.3.1. Сформувати адекватну самооцінку рівня сформованості власних прогностичних умінь.

Ц – 3.1.1. Актуалізувати суперечності між реальним і потрібним рівнями сформованості прогностичних умінь керівника школи.

Ц – 3.2.1. Сформувати у керівника школи вміння визначати мету діяльності керованого об'єкта.

Ц – 3.2.2. Сформувати у керівника школи вміння проектувати діяльність щодо реалізації визначеної мети.

Ц – 3.3.1. Озброїти керівника школи методиками самооцінки своїх знань, умінь, професійно важливих якостей.

Ц – 4.2.1. Сформувати у керівника школи вміння визначати суперечності розвитку освітнього закладу.

Ц – 4.2.2. Сформувати у керівника школи вміння визначати якісні й кількісні показники реалізації мети діяльності школи.

Ц – 4.2.3. Сформувати у керівника школи вміння виокремлювати фактори й умови цілереалізації.

Ц – 4.2.4. Сформувати у керівника школи вміння визначати пріоритети, систему завдань наступної діяльності.

Ц – 4.2.5. Сформувати у керівника школи вміння планувати подальшу діяльність.

Ц – 4.3.1. Добрати, адаптувати, розробити для керівників шкіл методики самооцінки складових умінь прогнозувати.

Для кожної з виділених цілей були визначені суттєві типові перешкоди, недоліки, що заважають досягненню кожної з цілей. Визначені утруднення, перешкоди й суперечності дали змогу визначити зміст діяльності, стали основою для розробки організаційного плану програми і комплексу показників реалізації цілей.

Організаційна програма формування прогностичних умінь керівників шкіл у післядипломній освіті наведена в таблиці. Для формату публікації ми вилучили стовпчик “виконавці”.

**Організаційна програма формування прогностичних умінь керівників шкіл у післядипломній освіті**

Шифр мети	Перешкоди і суперечності, що заважають досягненню мети	Спосіб досягнення мети	Форми роботи
Ц – 0	Відсутність узгодженості в діяльності суб'єктів підготовки керівників шкіл до виконання професійних функцій	Розробити модель професійної компетентності керівників шкіл як основи координації діяльності органів управління освітою, науково-методичних служб, інших суб'єктів післядипломної освіти в процесі підготовки керівників шкіл до здійснення професійної управлінської діяльності  Узгоджувати діяльність зацікавлених суб'єктів педагогічних впливів	Дослідження  Наради, спільні заходи, інформування
Ц – 1.1	Невідповідність попиту керівників шкіл їх реальним потребам підвищення професійної компетентності	Вивчення попиту керівників шкіл щодо рівня їх професійної компетентності	Опитування, анкетування, бесіди, спостереження
Ц – 1.2	У змісті підготовки керівників шкіл основна увага приділяється когнітивній складовій, недостатність практичної спрямованості	Введення спецкурсу “Реалізація прогностичного підходу в управлінні школою” Добір, адаптація, розробка й включення активних, інтерактивних методів підготовки керівників шкіл у контексті досліджуваної проблеми.  Уточнити зміст теоретичної підготовки керівників до реалізації прогностичних умінь, забезпечення їх орієнтації і зв'язку з практичною діяльністю	Розробка програми спецкурсу Проведення лекційно-практичних занять, тренінгів, ОДІ, розробка дидактичного інструментарію до занять, внесення змін у календарно-тематичні плани, зміст навчальних занять, методичних рекомендацій, управлінської практики
Ц – 1.3	Несформованість у керівників шкіл уміння виділяти головне й необхідне в змісті самоосвіти	Індивідуальний супровід самостійної роботи керівників з питань підвищення їх професійної компетентності. Підготовка фонду методичних посібників, рекомендацій, пам'яток, технологічних карт, розробок, списків рекомендованої літератури за темами	Консультації, науково-методичний супровід  Банки даних

Шифр мети	Перешкоди і суперечності, що заважають досягненню мети	Спосіб досягнення мети	Форми роботи
Ц–2.1.1	Оцінювання результатів діяльності шкіл за загальними критеріями, без урахування специфіки, цілей і умов їх діяльності	Розробка технології оцінювання і атестації освітніх закладів відповідно їх специфіки, цілей і умов діяльності  Допомога керівникам шкіл у проведенні самодіагностики й самоатестації, самоаналізу діяльності школи, програм моніторингу	Створення банку програм оцінювання діяльності шкіл, програм моніторингових досліджень. Включення в тематику навчальних занять проблемних семінарів, творчих груп, консультування, самоосвіта
Ц–2.2.1	Невідповідність змісту підготовки керівників шкіл у системі післядипломної освіти, в тому числі ІІПО, сучасним тенденціям розвитку освітніх закладів.  Неузгодженість роботи кафедр, що забезпечують професійну підготовку керівників шкіл, автономність у визначенні змісту підготовки.  Несформованість системного мислення, наявність у керівників шкіл настанов на рекомендації рецептурного характеру	Включення в зміст підготовки ознайомлення з тенденціями розвитку освіти й освітніх закладів, із змістом прогностичних умінь, їх значущістю в управлінській діяльності в сучасних умовах. Підготовка методичних рекомендацій з проблеми формування й реалізації прогностичних умінь керівників шкіл. Опрацювання на заняттях теми “Школа як суспільно-соціальна система. Специфіка школи як об’єкта управління” Координація навчальної й методичної роботи кафедр, інших навчально-методичних установ. Забезпечення методологічної грамотності; проведення спецкурсів і проблемних семінарів за вибором слухачів, управлінської практики на базі інноваційних освітніх закладів	Лекція з проблеми корекція змісту інших занять  розробка методичних рекомендацій лекція  Інструктивно-методичні наради, засідання НМ ради, узгодження планів роботи, змісту навчальних занять; організація і проведення проблемних семінарів, спецкурсів, круглих столів, управлінської практики на базі інноваційних закладів
Ц–2.3.1	Невміння керівників шкіл оцінити значущість прогностичних умінь у підвищенні результативності, ефективності управлінської діяльності, досягненні визначеної мети	Розробка системи оцінювання прогностичних умінь керівників шкіл	Розробка критеріїв і показників, рекомендацій щодо оцінювання рівня сформованості прогностичних умінь, проведення досліджень

Шифр мети	Перешкоди і суперечності, що заважають досягненню мети	Спосіб досягнення мети	Форми роботи
Ц–3.1.1	Невизначеність реальних потреб керівників шкіл щодо підвищення рівня їх професійної компетентності	Розробка системи визначення професійних потреб керівників шкіл, рівня їх професійної компетентності, визначення методик	Розробка вхідного і вихідного контролю на курсах ППО, анкетування, опитування, тестування, проведення діагностичних процедур
Ц–3.2.1	Невідповідність форм і методів підготовки керівників шкіл до реалізації цільового підходу в професійній управлінській діяльності	З'ясування оптимальних форм і методів підготовки керівників шкіл до реалізації цільового підходу в управлінні, впровадження в практику	Лекції й практичні заняття, аналіз управлінських документів, розв'язання кейсів, ОДІ, творчі завдання. Консультації в процесі практичної управлінської діяльності, самоосвіта
Ц–3.2.2	Наявність стереотипів у підходах до планування роботи школи і підрозділів, прогнозуванні в процесі планування роботи	Підготовка керівників шкіл до реалізації прогностичного підходу в плануванні діяльності школи, її підрозділів	Лекції і практичні заняття в контексті проблеми, семінари, творчі групи, консультативний супровід професійної управлінської діяльності, самоосвіта
Ц–3.3.1	Недостатній рівень рефлексії сформованості прогностичних умінь	Навчання й формування навичок самоаналізу професійної діяльності, стимулювання професійної самосвідомості	Практичні заняття з включенням діагностичних процедур, спеціальних прийомів; презентації і звіти, самоаналіз, атестація керівників шкіл
Ц–4.2.1	Установка на те, що цілі діяльності школи і її підрозділів визначені “зверху”	Підготовка керівників шкіл до визначення проблем розвитку закладу, альтернатив щодо їх розв'язання, обмежень і можливостей	Практикуми, консультації, НМ супровід розвитку закладу, розробка стратегій розвитку школи і її підрозділів

Шифр мети	Перешкоди і суперечності, що заважають досягненню мети	Спосіб досягнення мети	Форми роботи
Ц–4.2.2	Відсутність або недостатня розробленість внутрішньошкільних стандартів, механізмів моніторингових досліджень	Розробка стандартів загальних і внутрішньошкільних критеріїв та показників оцінки результативності діяльності школи	Лекційно-практичні заняття, семінари, супровід практичної діяльності, самоосвіта
Ц–4.2.3	Недостатній досвід у визначенні умов діяльності школи, факторів розвитку	НМ підтримка практичної управлінської діяльності в контексті проблеми; планування роботи школи, розробка програм розвитку, освітніх програм, проектів, ЦКП	Консультавання, НМ супровід розвитку шкіл, практична управлінська діяльність, самоосвіта
Ц–4.2.4	Недостатність досвіду у визначенні пріоритетних цілей і завдань діяльності школи, її підрозділів	Те саме	Те саме
Ц–4.2.5	Недостатність або негативний досвід у визначенні змісту доцільної діяльності, раціонального розподілу ресурсів	Те саме	Те саме
Ц–4.3.1	Недостатність доступних і надійних способів самоконтролю, самоаналізу рівня сформованості прогностичних умінь керівників шкіл	Розробка й озброєння керівників шкіл методами оцінювання та аналізу сформованості власних умінь прогнозувати	Створення банку методик, діагностичні процедури

**Висновки.** Реалізація в такий спосіб плану забезпечує координованість створюваних педагогічних умов, реалізацію загальної мети щодо формування прогностичних умінь керівників середніх загальноосвітніх шкіл.

#### Список використаної літератури

1. Гершунский Б.С. Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б.С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
2. Даниленко Л. Інноваційний освітній менеджмент / Лідія Іванівна Даниленко. – К. : Главник, 2006. – 144с.
3. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління / Галина Василівна Єльнікова. – Х. : Основа, 2004. – 128 с.
4. Єльнікова Г.В. Діагностика управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г.В. Єльнікова // Управління школою. – 2004. – № 7. – С. 21–26.



5. Лазарев В.С. Как разработать программу развития школы / В.С. Лазарев. – М. : Поташник : Новая школа, 1993. – 48 с.
6. Мармза О.І. Класифікація основних функцій керівника сучасної школи / О. Мармза // Директор школи (Шкільний світ). – 2008. – № 4. – С. 59–63.
7. Пікельна В.С. Управління школою / В.С. Пікельна. – Х. : Видавнича група “Основа”, 2004. – Ч. 1. – 112 с.
8. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.М. Капустин. – М. : Педагогика, 2001. – 211 с.
9. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти [у схемах і таблицях] / Євген Михайлович Павлютенков. – Х. : Основа, 2008. – 448 с.

**Перцова Н.И. Целевая комплексная программа формирования прогностических умений руководителей общеобразовательных учебных заведений в последипломном образовании**

*В статье представлена целевая комплексная программа формирования прогностических умений руководителей общеобразовательных учебных заведений в последипломном образовании. Программа разработана по классической технологии.*

*Ключевые слова: прогностические умения, организационно-педагогические условия, целевая комплексная программа, дерево целей, организационная программа.*

**Pertsova N. The target complex program of the formation of the prognosis skills of the secondary schools' managers in the post-graduate education**

*The target complex program of the formation of the prognosis skills of the secondary schools' managers in the post-graduate education is presented in the article. The program was designed on classical technology.*

*Key words: prognosis skills, organizational pedagogical conditions, target complex program, tree of goals, organizational program.*

## ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МИСТЕЦТВА НА ПОГЛИБЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

*У статті проаналізовано особливості впливу мистецтва на поглиблення професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики. Розглянуто сутність емоційно-естетичного сприйняття художніх творів як динамічної системи.*

*Ключові слова: мистецтво, мистецька підготовка, професійно-особистісний досвід, майбутній вчитель музики.*

Естетичні виміри художніх цінностей мистецтва великою мірою визначаються широтою художньо-образного відтворення світу. Жанрово-стильове багатство мистецтва як засіб виховного впливу позначене розмаїттям тематики, змісту, настроїв та емоцій, що адекватно впливає на формування ціннісних орієнтацій, зумовлюючи поглиблення професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців.

Національна доктрина розвитку освіти, Державна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Концепція педагогічної освіти, Закон України “Про вищу освіту”, Концепція національного виховання, а також концепції естетичного виховання орієнтують вищу педагогічну школу на здійснення комплексу заходів щодо прилучення студентської молоді до художньо-естетичної культури, до різних видів мистецтва, до слова як засобу духовного самовираження індивіда, до розвитку здібностей творчого засвоєння соціокультурного досвіду суспільства.

Психологічні аспекти механізму естетичного впливу мистецтва на особистість, що сприяє розкриттю її внутрішнього потенціалу, вихованню та розвитку духовних потреб відображені в працях В. Андреєва, Г. Балла, І. Бега, П. Блонського, М. Боришевського, Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Максименка, С. Рубінштейна, Б. Теплова, Ж. Юзвак, П. Якобсона та ін.

Особливу роль відіграють праці вчених, у яких зміст, форми, методи мистецької підготовки розкриваються через цикли художньо-естетичних дисциплін (Є. Абдуллін, Г. Васянович, Д. Кабалевський, Л. Кондрацька, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Предтеченська, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.).

**Мета статті** – проаналізувати особливості впливу мистецтва на поглиблення професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики.

Асоціативно-творчий потенціал мистецьких творів спрямований на активне включення інтелектуально-почуттєвої енергії особистості, яка сприймає.

В процесі сприйняття образна модель навколишньої дійсності, представлена в художньому творі, так чи інакше співвідноситься з реальним досвідом індивіда, викликаючи в нього певні асоціації.

У нашому дослідженні ми спираємося на концептуальне положення О. Олексюк, за яким художньо-виховний потенціал мистецтва розглядається як “міра можливостей актуалізації його естетичної сутнісної сили в реальній культурній ситуації та в надбуттєвості через здатність інтегрувати діалог людини зі світом. Виховний потенціал мистецтва втілює ідею Краси у виразності форм та естетичній досконалості всієї структури художнього матеріалу” [3, с. 35].

Мистецька підготовка майбутнього вчителя музики повинна базуватись на доцільності та взаємодоповненості образних і логічних компонентів, коли враховується фактор творчого впливу. Це потребує змін і розширення навчально-виховного процесу за рахунок включення в нього не використаних у минулому асоціативних зв'язків і співвідношень.

Явище творчого осяяння полягає в здатності до перекладу окремих компонентів образного тексту нетрадиційною мовою для свідомості особистості. У цьому процесі вагому роль відіграє характер емоційно-естетичного сприйняття.

Емоційно-естетичне сприйняття – чуттєва основа абстрактно-логічного мислення, формування понять. Сприйняття характеризується індивідуальними особливостями, що виявляються в точності, швидкості й повноті відображення об'єкта, співвідношенні в цьому процесі аналізу й синтезу, образних, раціональних та емоційних його компонентів.

В основі будь-якої культури лежить культура сприйняття і там, де вона є нерозвиненою чи втраченою, існування культури неможливе.

О. Костюк [2, с. 47] підкреслює, що структура емоційно-естетичного сприйняття художнього твору інтегрує певні взаємопов'язані елементи, це сприймання: нинішнього (тобто безпосереднє сприйняття музичного твору); минулого (постійний процес порівняння з раніше сприйнятим матеріалом); майбутнього (об'єктивний та суб'єктивний аналіз і синтез, передбачення подальшого розвитку музичного твору).

Як динамічна система емоційно-естетичне сприйняття є процесом поступового освоєння особистістю образного змісту мистецького твору, внаслідок якого відбуваються якісні зрушення, утворюються нові зв'язки, стабілізуються естетичні потреби, інтереси, смаки та ідеали, що ефективно впливає на поглиблення професійно-особистісного досвіду майбутнього фахівця.

Слід зазначити, що розуміння художньої образності мистецтва вимагає сформованих спеціальних знань, практичних умінь та навичок, стимулює розвиток таких особистісних якостей, як готовність до комунікації, емпатії, креативності.

Згідно з Л. Виготським [1], залежно від рівня розвитку естетичних почуттів, досвіду, розуміння мистецтва особистість сприймає в структурі естетичної інформації ті аспекти, які відповідають усвідомленим переживанням, і такі, що впливають на неї емоційно, на рівні інтуїції і досить часто не мають обґрунтованого пояснення з погляду змістовної оцінки. Перша – усвідомлена інформація – виявляється в знаннях, характеризується кому-

нікативністю. Другий вид інформації – підсвідомий – є результатом сугесивної діяльності, або навіювання.

Важливою властивістю емоційно-естетичного сприйняття є емоційний відгук, поза яким воно неможливе, оскільки шлях до розуміння творів мистецтва лежить через емоційно-естетичні почуття й переживання.

Особливість емоційного відгуку полягає в тому, що особистість реагує не на дійсність, а на її відображення, тобто відчуває хвилювання з приводу нереальних явищ, подій, не потрібних у практичному відношенні предметів.

Емоційний відгук акумулює почуття й переживання, що відображають красу, досконалість естетичного об'єкта, іншими словами, естетизовані почуття, переживання.

Емоційний відгук на художній твір і раціональне його осмислення вказує на ступінь сформованості вмінь індивіда логічно порівнювати естетичні норми з художніми образами твору.

Психофізіологічний механізм сенсорної чутливості виявляється у так званому “сенсорному умовному рефлексі” – відповіді на вплив умовного подразника – зміні чутливості. Розвинена сенсорна чутливість свідчить, з одного боку, про певний слуховий досвід, ступінь сформованості інтонаційного “тезауруса” майбутніх фахівців, а з іншого – характеризує рівень осмислення сприйнятого матеріалу.

Основою формування естетичного ставлення до мистецтва є: інтелектуальний та емоційний досвід мистецьких вражень, емпатія, креативність. Взаємодія цих компонентів є обов'язковою в процесі творчого освоєння художнього образу художнього твору.

Визначають три основні типи естетичного ставлення: гармонійний, обмежено-різнобічний та однобічний. Позитивний емоційний відгук на будь-яку форму прояву прекрасного властивий гармонійному типу естетичного ставлення. Характерною рисою обмежено-різнобічного ставлення є емоційна реакція на окремі (два, три) естетичні об'єкти. Естетична потреба лише в одному з них характеризує третій – однобічний тип.

На нашу думку, естетична оцінна діяльність – складний процес прояву діалектичної єдності об'єктивного і суб'єктивного факторів. Об'єктивний фактор, відображаючи реальні властивості предметів, характеризує принципи й норми соціально-історичної практики людства, що закріплені в суспільному досвіді. Об'єктивним критерієм естетичної оцінки є естетична цінність. Суб'єктивний фактор як результат активності суб'єкта, який здійснює оцінювання, характеризує індивідуальні особливості особистості.

Співвідношення в оцінці суб'єктивних і загальнозначущих критеріїв визначає рівень естетичного виховання, характеризуючи адекватність оцінних суджень. Оцінна діяльність сприяє глибокому пізнанню мистецтва, розумінню краси навколишньої дійсності. У процесі такої діяльності активізуються пізнавальні сили музикантів, розвивається, стає критичним їхнє художнє мислення, збагачується творча уява.

Глибоко сприйнятті естетичні критерії позначаються на характері естетичних орієнтацій, потреб, художніх інтересів, естетичних ідеалів. Естетична оцінна діяльність передбачає систематичне залучення студентів до критичного аналізу сучасної художньої практики, а також спеціальну організацію мистецького спілкування, поєднуючи його з використанням педагогічних стимулів естетичного самовиховання студентів.

Сприймаючи прекрасне в мистецтві, майбутній фахівець від оцінювання художніх образів переходить до оцінювання власного внутрішнього стану. Усвідомлюючи вплив мистецтва на свій внутрішній світ, він повному переживає особистісні якості. Саме усвідомлене переживання особистістю власного духовного зростання спонукає до самовиховання. Воно є важливим засобом гармонізації, врівноваження власних оцінок із соціально значущими.

Набуваючи системного характеру, процес оцінювання відрізняється послідовністю, глибоким осягненням ідейного змісту художнього твору. Адекватність оцінки свідчить про змістовність оцінних норм та узагальненість їхніх проявів в естетичних явищах. Цілісність оцінки, відображаючи процесуальну сторону, дає змогу виявити її гармонійність, відповідність, причинність. Емоційність естетичної оцінної діяльності підкреслює особистісний характер емоційно-асоціативних зв'язків, чуттєву забарвленість, експресивність.

Формування естетичних оцінних суджень студентів відбувається в такій послідовності: сприймання прекрасного, естетичне переживання як результат сприйняття, емоційна оцінка і, врешті-решт, естетичний аналіз, що характеризується усвідомленням естетичних емоцій, почуттів і переживань. Результатом цього аналізу є естетичні оцінки, що виявляються в конкретних оцінних судженнях.

Однією з важливих умов педагогічного керівництва естетичною оцінною діяльністю майбутніх фахівців у процесі формування їх професійно-особистісного досвіду є створення системи, що розвиватиме навички сприймання різних видів мистецтва, збагачуючи необхідний асоціативний фонд особистості.

Так, аналіз та оцінювання художніх образів мистецьких творів зумовлені естетичними почуттями й переживаннями, які забезпечують емоційність естетичної оцінки. Найважливішим засобом керування оцінною діяльністю, однією з форм її побудови є спілкування, у процесі якого відбувається різнобічний обмін естетичними поглядами, думками, судженнями, переживаннями, здійснюється раціональний, емоційний та вольовий впливи.

Відчуття художньої міри вказує на рівень сформованості оцінної діяльності студента, являючи собою єдність внутрішніх якостей особистості, за якої знання естетичної цінності витвору мистецтва і відповідне ставлення до цієї художньої цінності збігаються.

Про сформованість відчуття художньої міри свідчить гармонійна єдність емоційного і раціонального аспектів художнього смаку особистості,

що знаходить своє відображення в музичних враженнях, сприйнятті та відтворенні музичного твору, хоча, зазначимо, що розвиток аналітичних здібностей окремих студентів успішно компенсує нестачу емоційного відгуку на мистецький твір певного характеру. Саме тому процес формування професійно-особистісного досвіду має здійснюватися, з одного боку, за допомогою формування емоційно-естетичної сфери майбутнього вчителя музики, а з іншого – завдяки впливу на раціональний аспект.

Поглиблення досвіду особистості безпосередньо залежить від розвиненості його емоційної сфери й інтелектуальних здібностей, які виявляються в процесі творчої діяльності. У нашому дослідженні ми спираємося на діяльнісну парадигму музично-педагогічної освіти, яка є основою професійної підготовки музикантів-виконавців. Сучасні вчені Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька визначають естетично-творчу діяльність як основну умову, мету та процес актуалізації й розвитку духовного і творчого потенціалу особистості.

Сучасний учитель музики має оволодівати новітніми технологіями, що забезпечують інтегрований підхід до різних видів художньої діяльності в контексті особливостей музичного навчання. Зокрема, забезпечувати технології навчання учнів на основі розробки й обґрунтування спеціальних дидактичних матеріалів, якими виступають музика, література, поетичне слово, театральне мистецтво тощо.

Максимальна реалізація основної (художньої) функції мистецтва залежить від готовності особистості, яка сприймає, тобто від рівня її художнього розвитку. Адже художнє сприйняття як процес взаємодії мистецького твору та особистості сприймаючого залежить від багатьох факторів, зокрема від: суб'єктивних особливостей; об'єктивних якостей художнього твору; художніх традицій; суспільної думки тощо.

Проте, спираючись на результати наукових досліджень, відзначимо, що лише обмеженій кількості студентів властиві глибина, цілісність емоційно-естетичного сприйняття, здатність до емоційного оцінювання явищ дійсності та мистецтва в єдності художнього змісту й форми. Отже, досягнення адекватного сприйняття художнього змісту твору, осмислення елементів композиції, стилю, якості виконання вимагає систематичного, цілеспрямованого педагогічного впливу.

Готовність особистості до естетичної діяльності, тобто до адекватного сприйняття мистецьких творів, передбачає існування особливого художнього налаштування, що активізує емоційно-почуттєву сферу студента на взаємодію із творами мистецтва, впливає на його музично-слухові та естетично-творчі здібності, формування необхідного вольового аспекта.

Зауважимо, що незважаючи на те, що взаємодія з творами мистецтва завжди безпосередньо так чи інакше впливає на вольову сферу індивіда, значення вольового аспекту в процесі емоційно-естетичного сприймання та оцінювання художнього твору є недостатньо дослідженим.

Однією зі змістовних сторін вольового компонента є самостійність, що виявляється в особистісних уподобаннях та вмінні музикантів-

виконавців віддавати переваги й орієнтуватися на смаки оточуючих лише відповідно до особистісних естетичних характеристик, рівня соціальної адаптації тощо. Тільки в цьому разі студент, керуючись власними знаннями й переконаннями, здатен наполягати, відстоювати власні художньо-естетичні уподобання.

Зазначимо, що художні тексти в навчальному процесі виконують функцію інформативну, що передбачає нагромадження естетично-смыслового досвіду, та розвивальну, яка має на меті формування нових якісних ознак щодо створення власних, індивідуальних цінностей.

Професійна підготовка майбутнього вчителя музики ґрунтується на глибокому розумінні змісту мистецьких творів, на знанні законів їхньої внутрішньої побудови, опануванні найважливіших засобів виразності.

Розуміння логіки будови твору, його структури, форми сприяє емоційному переживанню й осягненню сутності художніх образів.

Складна структура художнього змісту, акумулюючи тему і задум, висвітлює всі частини твору, їхню конфліктність. Форма розкриває істотні риси перебігу художньо-образного пізнання, виявляючи свою суттєвість. Форма є засобом втілення художнього змісту й виступає як композиційний план певних закономірностей структури мистецького твору і, зокрема, як комплекс засобів виразності та певної послідовності викладу матеріалу.

**Висновки.** Таким чином опанування мистецтва вчителем музики повинно здійснюватись на основі поєднання рівнів узагальнення, що визначаються почуттями й поняттями, акцентуванням на первинній ролі почуттів у формуванні образів та уявлень, а також важливості впровадження ідей гуманітарного синтезу наукових і художніх категорій, що забезпечить поглиблення професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців.

#### **Список використаної літератури**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Костюк А.Г. О теории музыкального восприятия / А.Г. Костюк // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. – К. : Муз. Україна, 1986. – 126 с.
3. Олексюк О.М. Духовний потенціал мистецтва: перспективи синтетичної парадигми / О.М. Олексюк // Питання культурології : міжвідом. зб. наук. ст. – Вип. 14. – К., 1996. – 392 с.
4. Тышкова М. Индивидуальный опыт, культура и развитие личности / М. Тышкова // Личность и ее жизненный путь. – М. : Наука, 1990. – С. 61–70.

#### **Попович Н.М. Особенности влияния искусства на развитие профессионально-личностного опыта будущего учителя музыки**

*В статье проанализированы особенности влияния искусства на развитие профессионально-личностного опыта будущего учителя музыки. Рассмотрена сущность эмоционально-эстетического восприятия художественных произведений как динамической системы.*

*Ключевые слова: искусство, художественная подготовка, профессионально-личностный опыт, будущий учитель музыки.*

**Popovich N. Features of influence of art on development of is professional-personal experience of the future teacher of music**

*In article features of influence of art on development of is professional-personal experience of the future teacher of music are analyzed. The essence of emotionally-aesthetic perception of works of art as dynamic system is considered.*

*Key words: art, art preparation, is professional-personal experience, the future teacher of music.*



## ПРОБЛЕМА ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

*У статті наведено докладний аналіз сучасних науково-методичних джерел в галузі валеологічної освіти та зроблено висновки щодо рівня сформованості валеологічної спрямованості сучасної освіти.*

*Ключові слова: валеологічна спрямованість, здоровий спосіб життя, валеологічна освіта.*

На сучасному етапі розвитку молодшої науки валеології її засади використовуються в навчанні, вихованні, лікуванні, психічній реабілітації та багатьох інших сферах життєдіяльності людини. При цьому необхідно зазначити, що порівнювати валеологію і медицину, ототожнювати їх, буде некоректно хоча б тому, що предметом медицини є хвороба людини, тоді як предметом валеології – її здоров'я та здоровий спосіб життя.

**Мета статті** – зробити аналіз сучасних науково-методичних джерел у галузі валеологічної освіти, а саме: розробок, що стосуються освітнього процесу ВНЗ та приділяють увагу формуванню навичок здорового способу життя крізь призму професійної діяльності.

Оскільки предмет валеології включає в себе різноманітні аспекти життя людини, то його вивченням і розвитком мають займатися спеціалісти з різних галузей науки: фізіологи, психологи, соціологи та ін. І безумовно науково-педагогічний загал не може стояти осторонь цієї проблеми.

Так, низка авторів вважає, що з усіх інших розділів на особливу увагу заслуговує саме розділ педагогічної валеології, називаючи його одним з найбільш прикладних й універсальних. Деякі вчені висловлюють думку, що за рівнем значущості педагогічну валеологію можна порівняти з розділом медичної валеології. Слід зазначити, що наразі педагогічна валеологія розвивається найбільш інтенсивно разом з іншими розділами валеології, зокрема медичним. Цей факт легко пояснити тим, що в суспільстві назріла потреба в оздоровленні, яке значною мірою може бути забезпечено через створення системи формування здорового образу життя підростаючого покоління.

Дослідження проблеми валеологічної педагогіки активно розробляються в сучасному науковому середовищі, не припиняються дискусії про її місце в системі знань. Так, у 1995 р. Л. Татарникова вперше запропонувала до розгляду нову галузь педагогіки – педагогічну валеологію [1]. У своїй праці вона акцентує увагу на тому, що процес навчання має бути організований таким чином, щоб не тільки зберігалася здоров'я учнів та викладачів, а й проводилася планомірна робота над формуванням у молоді позитивної мотивації до здоров'я та здорового способу життя. Т. Іванова також розглядає педагогічну валеологію виключно як розділ педагогіки, що присвячений питанням збереження й примноження здоров'я (використовуючи особливі методи навчання) [2]. Але ж М. Смирнов вважає педагогічну ва-

леологію розділом загальної й називає її предметом процес і організацію навчання молодих спеціалістів у сфері валеологічної підготовки [3].

Таким чином можна зробити висновок про те, що процес диференціації напрямів педагогічної валеології ще не завершено й продовжується визначення місця педагогічної валеології в системі знань. Але вже можна констатувати, що єдність авторів у визначенні сутності педагогічної валеології досягнуто.

Аналіз наукових джерел дав змогу зробити висновок, що під педагогічною валеологією мається на увазі така система знань, умінь та навичок, що здатна ініціалізувати розвиток базових процесів здорового способу життя особистості, її потреби в подальшому підтриманні ЗСЖ. Тобто вже в процесі навчання майбутніх фахівців фізичного виховання необхідно формувати вміння вирішувати педагогічні завдання крізь призму валеологічних знань.

Б. Зисманов у своїй праці [4] стверджує, що відображення педагогічна валеологія отримує в процесі валеологічної освіти й навчання, валеологічного виховання, які мають за основу валеологічну культуру та знання. При цьому він підкреслює, що валеологічна освіта взаємодіє з розумовим, фізичним, професійним та іншими видами освіти. Тільки за умови подібної взаємодії стає можливим ефективне виконання функцій кожного виду освіти.

На основі аналізу літературних джерел виділено основні завдання педагогічної валеології:

- виховання в студентському середовищі мотивації до ведення здорового способу життя, що базується на освоєнні знаннями про здоров'я та механізми життєдіяльності людського організму;
- навчання молоді методів і засобів, за допомогою яких можливе оцінювання власного фізичного стану;
- вивчення своїх функціональних можливостей і засоби їх правильного використання;
- валеологічне оцінювання та контроль рівня фізичного й соматичного здоров'я молоді, організація заходів з оздоровлення підростаючого покоління, що включають у себе фізичні вправи, психологічні консультації, психокорекцію тощо.

На наш погляд, дуже важливим є те, що В. Бузунов виділяє сім базових принципів, які є основою педагогічної валеології [5]:

- *принцип природньої доцільності*, згідно з яким система освіти має будуватися з урахуванням природньої сутності людини та законів її розвитку;
- *принцип унікальності особистості*. Застосовуючи цей принцип у процесі освіти необхідно пам'ятати про те, що кожна людина унікальна та неповторна. Тому в ході навчання не варто студентів порівнювати один з одним, "підтягувати" один до одного тощо, тому що це може спровокувати в них агресію та інші психологічні розлади;

– *принцип доповнення*. При його реалізації у студентів з'являється розуміння того факту, що людина має взаємодіяти з іншими людьми та без цієї взаємодії людина не в змозі себе реалізувати. Також стає переконанням той факт, що вміння слухати та розуміти іншу людину, вміння приймати та узгоджувати думки й результати діяльності призводять до взаєморозуміння між людьми;

– *принцип безумовної любові*: виховати в людині відповідальне ставлення до свого здоров'я можна тільки в тому разі, коли вона відчуває свою необхідність і любов близьких;

– *принцип невизначеності* передбачає в кінцевому рахунку відмову від готових знань в освіті: викладач та студент результат отримують спільно в творчому процесі навчання;

– *принцип проектувальної освіти*. Реалізація цього принципу передбачає навчання студентів способів організації своєї діяльності. У результаті в них має сформуватися розуміння того, що кожна діяльність складається з аналізу ситуації, постановки мети, планування й реалізації діяльності та закінчується аналізом результату;

– *принцип резонансу* узгоджується з творчою природою особистості. При цьому одним із завдань освіти вважається постійне моделювання ситуацій, у яких студенти можуть проявити свої творчі здібності.

Автор акцентує увагу на тому, що врахування цих принципів дасть змогу сформувати в людині готовність до здоров'ятворіння та самоорганізації, до розвитку її адаптивних властивостей.

Також зазначимо, що, незважаючи на те, що в останні роки багато уваги відводилося проблемі популяризації здорового способу життя, дослідження більшою мірою стосуються питань здоров'я та здорового способу життя різноманітних вікових та/або соціальних груп [6]. При проведенні аналізу літературних джерел виявилось, що вкрай мало досліджень присвячено питанням формування позитивної мотивації до здоров'я в студентському середовищі крізь призму загальної культури особистості.

До того ж більшість досліджень вчених спрямована на вдосконалення та раціоналізацію рухових вмінь та навичок. Завдання подібних досліджень з різною мірою успішності розв'язувались на заняттях фізичною культурою у вищих навчальних закладах. При цьому підкреслимо той факт, що вивченню проблеми формування здорового способу життя молоді в розрізі її майбутньої професійної діяльності (з врахуванням економічних, соціальних, культурних умов) приділяється недостатньо уваги.

На наш погляд, максимального результату у вирішенні цієї проблеми можна досягти лише у випадку комплексного підходу: впровадження та посилення валеологічної спрямованості навчання в процесі фізичної, гуманітарної та природничо-гуманітарної підготовки майбутніх спеціалістів. Протягом освітнього процесу необхідно переконати молодь, яка навчається, в тому, що здоровий спосіб життя є основою у вихованні особистості нового покоління, яка поєднує в собі прагнення до активної життєдіяльно-

сті, моральну зрілість, здоров'я, професіоналізм тощо, особистості, що готова жити в сучасному світі [7].

Ми вважаємо, що в освітньому процесі ВНЗ необхідно більше уваги приділяти проблематиці формування навичок здорового способу життя в студентському середовищі з акцентом на застосуванні валеологічних знань у професійній діяльності. Відзначимо також, що ця проблематика є актуальною й при розгляді соціальної захищеності.

Як вже зазначалося, в більшості досліджень останніх років вищеназвані питання розглядалися в контексті фізичного (професійного або прикладного) виховання, яке за основну мету мало вдосконалення навичок фізичної підготовки. При цьому про підвищення рівня валеологічної спрямованості в інших видах навчально-виховної діяльності ВНЗ (зокрема у процесі природничо-наукової підготовки) мова не велася.

Водночас через відсутність або низький рівень валеологізації освіти можливі катастрофічні наслідки. Все частіше в літературі згадуються дані про те, що рівень здоров'я людини, прийнятий за 100%, залежить від спадкових факторів (на 20%), від умов зовнішнього середовища (на 20%), від рівня наданих медичних послуг та системи охорони здоров'я (на 10%) та від способу життя людини (на 50%) [4]. Тобто спосіб життя, який веде людина, здатний, якщо не знищити, то великою мірою нівелювати позитивні наслідки інших факторів, що впливають на рівень його здоров'я.

Розмірковуючи про наслідки способу життя сучасного українця, не можна не відзначити такі факти: шкідливі звички з кожним новим поколінням стають "молодшими" (так, рівень алкоголізації підлітків-хлопчиків коливається від 72 до 92% залежно від регіону, підлітків-дівчаток – від 80 до 94%; до 17–18 років палять близько 50% юнаків та 25% дівчат), вік початку статевого життя має стійку тенденцію до зниження (близько 70% старшокласників вже мають сексуальний досвід). Наслідком цього є високий рівень смертності в підлітковому середовищі, який можна порівняти хіба що з віковою групою 65–70 років [8].

Крім цієї невтішної статистики відносно показників здоров'я та способу життя в підлітковому середовищі, зауважимо, що середній вік українців останні десятиріччя постійно знижується, а про покращення ситуації не доводиться говорити навіть у прогнозі на найближче десятиріччя [6]. Таким чином, ВООЗ зараховує Україну до групи країн, у яких відзначений найвищий у Європі та Центральній Азії рівень смертності (регіон Європа – С). При цьому навіть серед цих країн (Білорусь, Угорщина, Казахстан, Латвія, Литва, Молдова, Росія Україна, Естонія) наше місце передостаннє: за роки незалежності Україна втратила близько 6 млн осіб [7].

Проблема здоров'я нації стає настільки нагальною, що про аспекти, з нею пов'язані, говорить прем'єр-міністр України М.Я. Азаров [8]. Так у своєму вступному слові на засіданні Кабінету Міністрів України 31 серпня 2011 р. він відзначив низький стан здоров'я сучасних підлітків: "...Вчора в харківській школі медсестра, людина, яка все життя пропрацювала в шкільній амбулаторії, була вражена тим, наскільки ослабли наші діти. 58% ві-

дсотків – хворі. В першу чергу на серцево-судинні захворювання. Жахливо, що у нас діти помирають на уроках фізкультури – і то не через надмірні навантаження...”. Також пан М.Я. Азаров згадав деякі причини цього явища: “... Проте здоров’я наших дітей залежить не тільки від якості медичного забезпечення. Є ще проблема нерационального і незбалансованого харчування дітей. Не меншою проблемою є малорухливий спосіб життя...”. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми прем’єр-міністр вбачає впровадження Концепції Загальнодержавної цільової програми розвитку фізичної культури і спорту на 2011–2016 рр. М.Я. Азаров одним з основних напрямів вирішення цієї проблеми з тих, що зазначені в Концепції, назвав популяризацію здорового способу життя.

Тож цей виступ прем’єр-міністра ще раз доводить, що на поточний момент постала необхідність у розробці та впровадженні програм, які формують у молодіжному середовищі моду на здоровий спосіб життя, що створюють позитивне ставлення до здоров’я та фізичної культури. При цьому викладачі фізичного виховання мають бути на чолі цього руху.

**Висновки.** Отже, підсумовуючи наведений вище аналіз науково-педагогічних джерел, ми наголошуємо, що феномен валеологічної спрямованості особистості майбутнього ще не був об’єктом комплексного дослідження в науковому середовищі.

Таким чином можна зробити висновок про те, що підвищення рівня валеологічної спрямованості освіти дасть змогу значною мірою підвищити рівень валеологічної культури (як результат і валеологічної свідомості) в студентському середовищі, що обов’язково приведе до позитивних зрушень у ставленні суспільства до свого здоров’я, форм та засобів його покращення тощо. Крім цього, валеологізація освіти (на всіх етапах) дасть можливість максимально швидко й ефективно впровадити традиції здорового способу життя в суспільство.

#### **Список використаної літератури**

1. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология: генезис, тенденции развития / Л.Г. Татарникова. – СПб. : Петроградский и К, 1995. – 352 с.
2. Смирнов Н.К. Валеология: Триединство актуальных задач / Н.К. Смирнов, Л.Д. Старикова // Здоровье и образование. Проблемы педагогической валеологии : матер. I Всерос. научн.-практ. конф. 28–30 марта 1995 г. – СПб., 1995. – С. 49–50.
3. Зысманов Б.М. Педагогические условия формирования здорового образа жизни студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Б.М. Зысманов. – Смоленск, 2006. – 213 с.
4. Бузунов В. Оренбургский государственный университет, Банк педагогической информации [Электронный ресурс] / В. Бузунов. – Режим доступа: [http://bank.orenipk.ru/Text/t39\\_178.htm](http://bank.orenipk.ru/Text/t39_178.htm).
5. Давиденко Д.П. Здоровый образ жизни : учеб. пособ. / Д.П. Давиденко, П.В. Половников, Ю.Ю. Глушков. – СПб. : СПбГУ, 1996. – 173 с.
6. Либанова Э.М. Демоскопweekly [Электронный ресурс] / Э.М. Либанова. – Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2010/0405/analit03.php>.
7. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2007/ds/nas\\_rik/nas\\_u/nas\\_rik\\_u.html](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2007/ds/nas_rik/nas_u/nas_rik_u.html).
8. Офіційний сайт Партії регіонів України, вступне слово Прем’єр-міністра України Миколи Азарова на засіданні Кабінету Міністрів 31 серпня 2011 року [Елект-

ронний ресурс]. – Режим доступа: [http://www.partyofregions.org.ua/ru/news/direct\\_speech/show/5080](http://www.partyofregions.org.ua/ru/news/direct_speech/show/5080).

**Пранова Е.В. Проблема валеологизации образования на современном этапе развития педагогической науки**

*В статье приведен подробный анализ современной научно-методической литературы в сфере валеологического образования и сделаны выводы об уровне сформированности валеологической направленности современного образования.*

*Ключевые слова: валеологическая направленность, здоровый образ жизни, валеологическое образование.*

**Pranova E. The problem of valeology implementation to the educational process at the present stage of development of pedagogical science**

*The paper gives a detailed analysis of current scientific and methodological sources in valeological education and conclusions about the level of formation valeological orientation of modern education in Ukraine.*

*Key words: valeological orientation, healthy lifestyle, valeological education.*

## РОЗВИТОК ІДЕЙ ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНОГО ПІДХОДУ В ІСТОРІЇ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОГО ЦИКЛУ

*У статті проаналізовано розвиток ідей еколого-еволюційного підходу в історії вітчизняних та зарубіжних навчальних предметів природничо-наукового циклу.*

*Ключові слова: еколого-еволюційний підхід, ідеї еволюції, екологічне виховання, підручник, біологія.*

З розвитком сучасних природничих наук зростає складність матеріалу, що вивчається в школі, збільшується обсяг навчальної інформації. Одним із ефективних шляхів вирішення проблеми інформаційного перевантаження учнів, ущільнення навчальної інформації та зниження рівня фактологічності навчального матеріалу є інтеграція.

Вирішення проблем інтеграції змісту шкільної природничо-наукової освіти та водночас екологічного виховання підростаючого покоління вбачаємо у застосуванні еколого-еволюційного підходу, який сприятиме цілісному засвоєнню природничо-наукових знань, формуванню цілісної свідомості учнів, цілісності та глобальності їх мислення, високих рівнів інтелекту й екологічної культури як того вимагає сучасне суспільство.

**Мета статті** – проаналізувати розвиток ідей еколого-еволюційного підходу у змісті шкільних навчальних предметів природничого циклу кінця XVIII – початку XXI ст.

Провідними ідеями еколого-еволюційного підходу є ідеї еволюції та філософії “екологічного реалізму” (екологічного виховання).

Реалізація ідеї еволюції у XVIII–XIX ст. як прогресивної ідеї розвитку природи за висхідною лінією залежала здебільшого від політичної ситуації в країні, від ідеалістичного або матеріалістичного напрямів у природознавстві.

Так, у 80-х рр. XVIII ст. після реформи шкільної освіти в навчальних планах народних училищ уперше з’являється предмет “Естественная история”, а в 1786 р. виходить друком перший російський підручник з природознавства, який мав назву “Начертание естественной истории...” [9], написаний академіком і професором Василем Федоровичем Зуєвим (1786). Структура і зміст цього підручника втілювали наукові ідеї вчення М. Ломоносова й О. Радищева про природу як єдине ціле, об’єкти якої розвиваються історично за висхідною. Опис кожної групи рослин подавався на прикладі типових представників і включав характеристику способу життя та середовища існування видів. Це був перший підручник з природознавства, зміст якого містив елементи екологічних знань. Прикладом цього є опис загальної характеристики зовнішньої будови найбільш типових представників різних груп рослин, пов’язуючи її із впливом умов середовища існування.

На початку XIX ст. в Росії відбуваються зміни в галузі народної освіти. Вивченню природи надається практичний напрям. Учителю рекомендувалося з учнями збирати трави, робити колекції комах, спостерігати за птахами і звірами у природі, брати зразки різних видів ґрунтів, каміння й створювати з них колекції, пояснюючи властивості спостережуваних об'єктів природи в порівняльному аспекті, виділяючи спільні та відмітні ознаки. На допомогу вчителю видається підручник А. Теряєва “Начальная ботаническая философия” (1809). Автор втілює в змісті підручника ідеї екологічного підходу, започатковані В. Зуєвим, і вперше в історії природознавства втілює ідею еволюції. А. Теряєв пропонує вивчати рослини за висхідною – еволюційний розвиток, починаючи з найпростіших (грибів і водоростей) і закінчуючи вищими рослинами, зосереджуючи увагу на вивченні середовища життя рослин.

У 1826 р. виходить друком підручник Івана Кастальського “Начальная ботаника” (1826), навчальний матеріал якого розкривав зв'язки рослин із середовищем їхнього існування, умови, без яких рослини нездатні жити, – містив екологічний зміст. Знайомство учнів з різноманітністю рослин автор починає від простих форм і закінчує найскладнішими, що відповідає ідеї еволюції.

Підручники А. Теряєва й І. Кастальського сприяли утвердженню еволюційно-екологічної основи шкільного курсу “Начальная ботаническая философия”, розробленої В. Зуєвим і втіленої у природознавстві.

У 50-х рр. XIX ст. з'являються нові підручники з природознавства, автори яких ставлять перед собою мету привести учнів через вивчення природи до пізнання Бога (Ю. Симашко, 1852; В. Шиховський, 1853; В. Даль, 1849; А. Божанов, 1863) [2; 6]. Ці підручники, крім телеологічних тверджень, містили навчальний матеріал екологічного й еволюційного змісту, зокрема: про залежність від умов існування таких важливих життєвих функцій рослин і тварин, як дихання, живлення, виділення (Ю. Симашко, В. Шиховський, А. Божанов); змінюваність видів від простих до складних (В. Шиховський); зв'язок будови рослин і тварин з умовами їхнього існування (А. Божанов).

Після скасування кріпосного права в навчальних планах жіночих училищ з'являється предмет “Природознавство”, видається підручник, зміст якого не містив теологічних трактувань основних процесів і явищ природи (В. Григор'єв, 1861).

У 60–80-х рр. у Росії панує ідеалістичний напрям у вивченні природи. Автори підручників того часу не визнають ідеї розвитку природи за висхідною, проте пропонують розглядати живу й неживу природу у цілісності, у взаємозв'язку, доводячи, по можливості, до розуміння школярів закономірності природного розвитку й доцільність усього, що існує й відбувається в природі (Г.Ф. Хмелевський, 1876; М.П. Варава, 1878; Е.К. Брандт, 1882) [3; 4; 17].

Паралельно з ідеалістичним розвивається матеріалістичний напрям у природознавстві. Прибічником матеріалізму був Олександр Якович Герд,



що написав “Короткий курс природознавства” (1878). У підручнику О. Герда чітко простежуються екологічна спрямованість і розвиток еволюційної ідеї. Він був переконаний, що природа виникла в результаті прогресивного розвитку матерії, рекомендував розпочинати вивчення організмів з нижчих форм і поступово переходити до вищих. Курси ботаніки й зоології закінчувалися короткими оглядами, які, на думку О. Герда, пояснювали причини поширення організмів на Землі, розкривали нерозривний взаємозв’язок між неживою природою, рослинами й тваринами, відносини між видами рослинного й тваринного світу та поступальний розвиток історичного прогресу природи в цілому. Для дітей старшого віку О. Герд розробляє курс “Історія Землі” (1883), у якому описує, як рослина будує своє тіло з мінеральних речовин і пояснює необхідність знань про ґрунт, воду й повітря для того, щоб зрозуміти як саме проходять процеси життєдіяльності в рослини. У цьому посібнику О. Герд вперше розкриває та пояснює залежність тварин від рослин, а останніх від навколишнього середовища; розкриває зв’язки, які існують між живою й неживою природою, матеріалізуючи їх виникнення та послідовність розвитку.

У 1888 р. М. Сиязов, послідовник О. Герда, розробляє для жіночих гімназій підручник “Короткий курс ботаніки” [14], у якому описує життя рослин і пояснює особливості дихання і живлення через залежність рослин від умов існування. Ідеї еволюції (дарвінізму) пронизують весь зміст цього підручника, а в кінці доступно для учнів розкрито основні положення вчення Ч. Дарвіна.

Видатні російські натуралісти К. Тимірязєв, І. Сеченов, І. Мечников, І. Павлов у своїх вченнях відстоювали проникнення ідеї еволюції в шкільний курс природознавства.

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. панує ідеалістичний напрям у вивченні природи. Друкується вітчизняний підручник Д. Кайгородова “Початкова ботаніка” (1900), у якому автор пропонує вивчати природу за “принципом угруповання” (природних співтовариств). Для вивчення він обирає шість угруповань живих організмів: ліс, поле, сад, луки, ставок і річку. Основною формою вивчення угруповань (співтовариств) Д. Кайгородов пропонував заняття на природі, тобто екскурсії у весняну й осінню пори року. Такий метод викладання природознавства одержав назву “біологічний метод”, у дусі якого й був написаний пізніше (1909) В. Половцовим підручник для середніх навчальних закладів.

У ті часи В. Шимкевич (1900) розробляє нову програму з природознавства, у якій чітко простежується проникнення ідей еколого-еволюційного підходу. Основними змістовими лініями в програмі є навчальний матеріал про: взаємозв’язки і залежності між різними формами живих організмів, способи життя та середовище існування організмів, закономірності онтогенезу й філогенезу.

Відповідно до програми В. Шимкевича був написаний підручник з ботаніки для середніх навчальних закладів авторами В. Капелькіною й А. Флеровою (1905), у якому простежувалися ідеї еколого-еволюційного

підходу. Зокрема, автори зуміли показати основні причини еволюції рослин: адекватну мінливість, спадковість набутих ознак і дію природного добору, послідовно підводячи учнів до розуміння історичного розвитку рослинного світу в цілому. Особливо вдалим з погляду реалізації ідеї еволюції було розкриття історичного розвитку спорових рослин, на прикладі яких автори пояснювали історію розвитку всіх рослин. Для реалізації ідеї еволюції підручник містив кольорову таблицю, яка ілюструвала схему історичного розвитку груп рослинних організмів, що описувалися в підручнику.

Дуже вдалим підручником того часу була “Ботаніка” Л. Ніконова (1909), послідовника О. Герда. У змісті підручника можна простежити реалізацію й екологічних, й еволюційних ідей, зокрема в навчальному матеріалі про: різноманітні форми листків у рослин, їх мінливість залежно від умов життя й середовища існування; життєдіяльність рослини, яка проходить у певній послідовності відповідно до умов природного середовища, зміни якого впливають на її будову; систематику рослин, яка подавалася в послідовності, що відповідала історичному розвитку рослин від простих до складних форм.

Аналіз шкільних програм, підручників, методичних посібників дореволюційного часу показує, що більшість з них, особливо ті, які містили навчальну інформацію про рослинний світ, включали й екологічні, й еволюційні аспекти знань, жива природа вивчалася в єдності з об’єктами неживої природи.

Після революції 1917 р. була створена єдина загальноосвітня трудова школа, у якій навчальним планом передбачалося вивчення предмета природознавства. Серед учених існували різні погляди щодо змістового наповнення предмета, його структурування на теми та розділи. Так, академік В. Комаров переконує вчених, причетних до підручникотворення, у тому, що при вивченні природознавства не можна приховувати від підростаючого покоління найголовніше – еволюційний метод дослідження явищ природи. Цим самим В. Комаров возвеличував ідею еволюції і сприяв проникненню її у шкільні предмети природничого циклу [11]. Пізніше В. Шимкевич і М. Соловйов напишуть підручник “Природознавство” (1918), в основу якого покладуть еволюційну методологію В. Комарова.

У перших проектах радянських програм з біології для середньої школи (1919–1923 рр.) пропонувалася така структура, відповідно до якої концентрично вибудовувалися розділи “Природознавство”, “Ботаніка” й “Зоологія”, які по чергово змінювалися “Фізіологією” й “Загальною біологією”. Розділ “Природознавство” включав положення еволюційної теорії Ч. Дарвіна і цим готував учнів до вивчення ботаніки й зоології у тій послідовності, яка відповідала еволюційному розвитку рослин і тварин.

Значення еволюційної теорії у вивченні біології визнавала й впливала в ті часи Н. Крупська, яка у своїй праці “Новые программы в оценке съезда по естественноисторическому образованию” пише: “Знайомство з еволюційною теорією має особливо важливе значення для розуміння природи як цілого утворення, що має свою ієрархію” [12, с. 68]. Вона переко-

нує більшість учителів і методистів у тому, що курс загальної біології вимагає попереднього вивчення учнями еволюціонізму, і пропонує теорію еволюції вивчати в розділі “Загальна біологія”, а не в “Природознавстві” як того вимагала програма. Хоча більшість вчених були противниками таких змін у змісті біології й відстоювали свою точку зору щодо подачі еволюційної теорії на початку вивчення біології, беручи за основу вислів Я. Коменського – “... основне спочатку ...”.

Згодом Б. Райков (1960) відзначить, що “біологічний метод” Д. Кайгородова у вивченні природознавства радянська школа не відкине, а перетворить в “еволюційно-біологічне” вчення.

У 20-х рр. XIX ст. відбуваються жваві дискусії щодо можливих шляхів проникнення еволюційних ідей у зміст шкільної біології. Одні вчені (В. Шимкевич, 1918) вважали неможливим викладання біології в молодших і середніх класах на еволюційній основі. Інші (В. Комаров, Б. Райков), навпаки, були переконані в тому, що викладання біології без вивчення еволюційного розвитку органічного світу неприпустиме й неефективне. Академік В. Комаров відзначав, що еволюційні ідеї мають знайти відображення в курсах ботаніки й зоології, “... без цього ці курси перетворяться в художні картини, у прості зорові сприйняття” [11, с. 29].

У 30-х рр. XIX ст. актуальною проблемою шкільної біологічної освіти є забезпечення зв’язку теорії із практикою. У цей період були скасовані систематичні біологічні курси (ботаніка, зоологія), натомість у 8–9 класах зберігся курс загальної біології. Велика увага приділяється позакласній роботі з дітьми, організації рухів юних натуралістів, широко використовуються ідеї К. Тимірязєва про необхідність вивчення місцевої природи. Реалізується еколого-краєзнавчий підхід до вивчення природи.

У 1925 р. К. Тимірязєв відзначить, що ні в якій галузі знань наше суспільство не відстало від західного так, як у знайомстві з навколишньою природою. За прикладом тимірязєвської біостанції незабаром почали організовуватися гуртки юних натуралістів. Разом з розвитком юнацького руху набула великого розмаху екскурсійна справа, створено широку мережу екскурсійно-натуралістичних станцій.

У 1933 р. видається підручник Б. Всесвятського “Ботаніка”, за яким учні навчалися протягом 30 років. Пізніше, у 1941 р., як доповнення до нього виходить друком “Методика викладання ботаніки” (Б. Всесвятський). У методиці вказується на необхідності реалізації в курсі ботаніки ідеї історичного розвитку рослинного світу, приділяється велика увага екологічним аспектам ботанічних знань. У підручнику є навчальний матеріал про походження видів кожного відділу рослин, а в темах “Мохи” й “Голонасінні” екологічні й еволюційні поняття логічно пов’язані.

У своїй методиці Б. Всесвятський обґрунтовує необхідність цілісного вивчення природи; зазначає, що введення в курс ботаніки елементів екології посилює інтерес учнів до вивчення рослин, а також сприяє ефективному засвоєнню ботанічних знань.

У 50–70 рр. ХХ ст. публікуються праці провідних методистів (Н. Верзілін, 1956; Д. Трайтак, 1975, 1979), які порушують проблему розвитку біологічних понять, серед яких велика увага приділяється як екологічним, так і еволюційним. У книзі Н. Верзіліна “Уроки ботаніки в шостому класі” (1954) знаходимо рядки про те, що не можна розглядати викладання теми “Основні групи рослин” тільки як вивчення окремих представників рослинного світу. Автор пише, що знання про різноманітність рослин необхідно формувати в учнів через вивчення основних закономірностей їх еволюційного розвитку, значення в природі. Н. Верзілін складає схему, в якій об’єднує розвиток рослин і середовище їх життєдіяльності й вказує на те, що порівняння будови й умов життя основних груп рослин дозволяє зрозуміти походження рослин і розвиток рослинного світу.

У ці ж роки виходять друком методики навчання й викладання ботаніки (В. Федорової, В. Беляєва, В. Корчагіної, С. Кивотова (1964); М. Шапошникова (1965); М. Падалко та ін.) [16], у яких знайшли пояснення та розвиток еволюційні й екологічні поняття. Аналіз змісту цих методик показує, що хоч у них і йде мова про формування екологічних і еволюційних понять, однак не простежуються логічні зв’язки між ними, немає чіткої системи формування цих понять.

Видатні вчені-методисти того часу (Н. Верзілін, І. Зверев) писали у своїх працях про необхідність вивчення взаємозв’язків між організмами у природі, способу життя найтипівіших видів у поєднанні із особливостями середовища їхнього існування, еволюційного розвитку видів у напрямі їх виникнення в природі. Зазначені змістові лінії, на які авторам підручників і методичних посібників варто було б звертати особливу увагу при написанні своїх книг, містять як екологічний, так і еволюційний зміст, що свідчить про проникнення ідей еколого-еволюційного підходу у 70–80-ті рр. ХХ ст.

І. Зверев у книзі “Проблеми методики навчання біології в середній школі” (1978) завданнями біологічної освіти називає: ознайомлення учнів з будовою й функціями біологічних систем, їх індивідуальним та історичним розвитком, з’ясування відносин між живими організмами і їх навколишнім середовищем, що доводить проникнення ідей еколого-еволюційного підходу в змісті навчання біології.

Кілька десятиліть учні радянських шкіл вивчали ботаніку за підручником В. Корчагіної (1988). Насичений різноманітним фактичним матеріалом, він практично позбавлений екологічної й еволюційної спрямованості. Філогенія рослин розглядається лише в темі “Розвиток рослинного світу”, що складається лише з двох параграфів. У них вибудовується образна картина виникнення й розвитку рослинного світу на планеті Земля. Питання філогенії винесені у два останніх параграфи теми “Відділи рослин”. До моменту вивчення цих параграфів школярі, напевно, забули не тільки цикли розвитку, але й про деяких об’єктів рослинного світу. Значно доцільніше, на наш погляд, формувати еволюційні поняття на початку вивчення кожного відділу рослин. В аналізованому підручнику простежується часткове формування екологічних понять при вивченні значення найбільш ти-

пових представників кожного відділу рослин у природі. Про охорону рослинного світу мова йде лише в параграфі “Вплив господарської діяльності людини на рослинний світ”, у якому не називається жоден вид, що підлягає охороні.

Проаналізуємо зміст програм з предметів природничого циклу на наявність у їх змісті екологічних та еволюційних понять, які символізують їх еколого-еволюційну наповнюваність. У передмові вітчизняної програми з біології для 6–11 кл. середніх загальноосвітніх шкіл (1996) указується на велике значення екологічної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства, необхідності формування екологічної культури, екологічного стилю мислення школярів, що забезпечують розуміння наукових принципів господарської діяльності людини. Аналіз програм показує, що в них недостатньо тих знань, які містять екологічний зміст, не говорячи вже про їх наступність та системність. Знання з еволюційним змістом у цій програмі зустрічаються лише в курсі загальної біології 11 кл., тоді як у 6–9 кл. майже відсутні (на них відводиться лише по 1–2 год з 68 год, передбачених навчальним планом).

У чинних на сьогодні програмах з біології для 7–12 кл. (2006) та 7–11 кл. (2010) чітко простежується екологічна спрямованість, але питання еволюції живих організмів достатньо розкрито лише в 11 кл., тоді як у 7–8 кл. – лише частково як навчальний матеріал, що узагальнює вивчення рослин і тварин.

Проаналізуємо проникнення ідей еколого-еволюційного підходу в зарубіжних програмах і підручниках.

У школах Білорусі з 1998 р. у 7 кл. вивчається єдиний підручник “Біологія-7” [1] (автори Г. Бавтуто, В. Єр'омін, Н. Лемеза, М. Лисів), у якому практично відсутня екологічна спрямованість у викладі навчального матеріалу. Питання еволюції рослинного світу у вищезазваному підручнику не розкриваються при вивченні різноманітних відділів рослин, а також немає жодного окремого параграфа, присвяченого питанню філогенії рослин і тварин.

За останні десятиліття в Білорусі розроблено й видано чимало методичних посібників для вчителів біології. У посібнику “Уроки біології” В. Кузнецової (1991) подано на форзаці схему еволюції рослинного світу. Авторка зазначає, що при вивченні теми “Відділи рослин” необхідно послідовно розвивати поняття про ускладнення будови рослин у нерозривній єдності з навчальним матеріалом про пристосувальні можливості рослинних організмів, встановлювати філогенетичні зв'язки між відділами рослин. Але в методичних рекомендаціях для вчителів, розміщених у посібнику В. Кузнецової, не простежується формування екологічних і еволюційних понять на конкретних уроках.

Російські підручники з біології для 7–8 кл. (автори Д. Трайтак, Н. Трайтак (2000, 2005, 2007); В. Дольник, М. Козлов (1999); О. Нікішов, І. Шарова (1993, 2004)) достатньо реалізують екологічний підхід і лише частково ідеї еволюційного підходу. У методичних посібниках російських

учених міститься більше екологічної й еволюційної спрямованості, ніж у їхніх колег з Білорусі. У “Методиці викладання біології” Г. Калинової й А. Мягкової (1989) не зустрічаємо методичних рекомендацій до формування екологічних та еволюційних понять [10].

У країнах дальнього зарубіжжя (США, Канада, Великобританія, Швеція, Німеччина, Франція, Австрія, Ізраїль) екологічна освіта є обов’язковою у всіх класах і складовою системи економічної освіти. У цих країнах екологічну освіту прийнято називати природоохоронною, яка вивчається окремим предметом і в складі природознавчих курсів (environment (США, Канада), umwelt (Німеччина), mabat (Ізраїль)). У США, Канаді та Франції наявні факультативні курси з екологічним змістом (“Людина і його оточення”, “Екологія й енергія” тощо).

У деяких зарубіжних країнах (США, Канада, Великобританія, Франція) у навчальний процес включено активне спілкування з природою, біологічній та природничо-науковій освіті надається практична спрямованість: експериментальна та дослідна робота з живими рослинами та тваринами, походи в природу (Fullan, 1991; Simon, 1992–1995; Jones, 1996–1998). Американські й французькі вчителі вважають, що їхні вихованці мають навчитися “відчувати природу серцем” (Sabatier, 1985; Ortes, 1999). Програми природоохоронної освіти США, Франції, Швеції включають участь школярів у практичній природоохоронній діяльності, оптимізують взаємодію людини з довкіллям (Monroe, 1988; Desy, 1994; Avanzo, 1996; Kaplan, 1998; Simon, 2001; Jones, 2004) [19–23].

У закордонній школі зріс інтерес вчителів-практиків до пізнання методичних підходів до екологічної освіти (Cameron, 1990; Braus, Wood, 1994); обговорюються моделі освіти з екологічним змістом (Dolin, 1994; Lutts, 1999; Warfield, 2005; Feinsinger, 2007) [22; 23]. Особливо хочеться відзначити німецький підручник з біології для 5–6 кл. (Pews-Hocke, Zabel, 2000), у якому багато уваги приділяється питанням охорони природи, збереженню рідкісних і зникаючих видів рослин та тварин, наявна інформація про пристосування організмів до умов навколишнього середовища, їх еволюцію.

Таким чином, аналіз підручників, методичних рекомендацій, статей у науково-популярних журналах засвідчує, що, незважаючи на актуальність і широке обговорення екологічної й еволюційної тематики, на цьому етапі немає конкретних практичних рекомендацій з формування та розвитку еколого-еволюційних понять у середній ланці школи.

#### **Список використаної літератури**

1. Бавтуто Г.А. Учебное пособие для 7 класса общеобразовательной школы / Г.А. Бавтуто, В.М. Ерёмин, Н.А. Лемеза, Н.Д. Лисов. – Минск : Ураджай, 1998. – 350 с.
2. Божанов А. Начальные основания ботаники / А. Божанов. – СПб, 1863. – 173 с.
3. Брандт Э.К. Элементарный курс естественной истории (минералогия, ботаника, зоология) / Э.К. Брандт. – СПб, 1882. – 460 с.
4. Варава М.П. Руководство по естественной истории для городских училищ. Минералогия. Ботаника. Зоология / М.П. Варава. – М., 1878. – 240 с.

5. Григорьев В. Элементарная ботаника / В. Григорьев. – М., 1861. – 164 с.
6. Даль В. Естественная история. Ботаника. Для военных учебных заведений / В. Даль. – СПб, 1849. – 234 с.
7. Ермаков Д.С. Учимся решать экологические проблемы / Д.С. Ермаков, И.Т. Суравегина // Биология в школе. – 2002. – № 3. – С. 15–16.
8. Ефимов Ю.И. Эволюционно-экологические тенденции в современном биологическом познании / Ю.И. Ефимов // Биология. Современное научное познание. – М., 1975. – С. 86–89.
9. Зуев В.Ф. Начертание естественной истории для главных народных училищ Российской империи / В.Ф. Зуев. – СПб., 1786. – 460 с.
10. Калинова Г.С. Эволюционно-экологический подход к преподаванию темы “Растительные сообщества” (VI класс) / Г.С. Калинова // Биология в школе. – 1975. – № 4. – С. 12–18.
11. Комаров В.Л. Эволюционный метод на экскурсиях по ботанике / В.Л. Комаров // Естествознание в школе. – 1923. – № 7–8. – С. 28–32.
12. Крупская Н. К. Новые программы в оценке съезда по естественно-историческому образованию / Н.К. Крупская // На путях к новой школе. – 1923. – № 9. – 82 с.
13. Падалко Н.В. Методика обучения ботанике / Н.В. Падалко, В.Н. Фёдорова. – М. : Просвещение, 1973. – 67 с.
14. Сиязов М. Краткий курс ботаники для женских гимназий / М. Сиязов. – М., 1888. – 137 с.
15. Трайтак Д.И. Эколого-политехническая и практическая направленность обучения биологии в условиях сельской школы / Д.И. Трайтак // Современные проблемы методики биологии, географии и экологии в школе и ВУЗ-е. – М., 1999. – С. 30–36.
16. Фёдорова В.Н. Методика ботаники. Пособие для учителя / В.Н. Фёдорова, В.Н. Беляева, В.А. Корчагина, С.А. Кивотов. – М. : Просвещение, 1964. – 429 с.
17. Хмелевский Г.Ф. Приготовительный курс ботаники по сравнительному методу / Г.Ф. Хмелевский. – Варшава, 1876. – 186 с.
18. Шапошников Н.И. Методика преподавания ботаники / Н.И. Шапошников. – М. : Просвещение, 1965. – 199 с.
19. Braus J.A., Wood D. Environmental Education in the Schools. Creating a Program that Works! NAAEE, 1994.
20. Burdin A., Dobrynin M., Burdina I. Ekologizna orientacija w nauczaniu biologii na Bialorusi / A. Burdin, M. Dobrynin, I. Burdina // Podlaski Kwartalnik kulturalny. – Biala podlaska, 1994. – S. 39–45.
21. Burton M.A. Biological Monitoring of environmental contaminants (Plants): Monitoring and Assessment Res. Ctr. L. – King, s College. – 1986. – 247 p.
22. Cameron B.I. Effective thinking what is it? / B.I. Cameron // Teaching Professor. – 1990. – № 4 (9). – P. 3–4.
23. Desy E.A. Attracting future ecologists through a collaborative, experiential undergraduate program / E.A. Desy // ESA Bulletin, 1994. – 15 (3).

**Рыбалко Л.Н. Развитие идей эколого-эволюционного подхода в истории учебных предметов естественнонаучного цикла**

*В статье проанализировано развитие идей эколого-эволюционного подхода в истории отечественных и зарубежных учебных предметов естественнонаучного цикла.*

*Ключевые слова: эколого-эволюционный подход, идеи эволюции, экологическое воспитание, учебник, биология.*

**Rybalko L. Development of ideas eco-evolutionary approach in the history of the subjects of science cycle**

*The article analyzes the development of ideas eco-evolutionary approach to the history of domestic and foreign subjects of science cycle.*

*Key words: ecological and evolutionary approach, the idea of evolution, environmental education, textbook, biology.*



**МЕХАНІЗМ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ  
ЛАНОК СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ**

*У статті проаналізовано ступеневу підготовку фахівців будівельного профілю. Наведено схему інтеграційної взаємодії ланок ступеневої освіти. Формування професійної компетентності майбутніх будівельників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів вимагає загального системного підходу.*

*Ключові слова: неперервна освіта, навчальний процес, принципи навчання, професійна діяльність.*

Формування професійної компетентності майбутніх будівельників – це складний процес, який відбувається поетапно у системі професійної ступеневої освіти. Інтеграція системи професійної освіти, комплексне використання інноваційних технологій навчання, перенесення акцентів на інтенсивні, активні, індивідуальні форми та методи навчання – такі основні аспекти нової парадигми інженерної освіти, пов'язаної з основними положеннями Болонської декларації. Однак, незважаючи на численні праці вітчизняних та зарубіжних педагогів, проблему взаємодії ланок професійної підготовки майбутніх будівельників досліджено недостатньо. Якщо споруду, її фундамент, основні стіни та покрівлю зводитимуть різні організації за окремими неузгодженими планами, результат буде хаотичним, негармонійним і непридатним для експлуатації. Наведену алегорію можна застосувати стосовно системи ступеневої будівельної освіти. Формування компетентного конкурентоспроможного фахівця можливе за умови інтеграційної взаємодії всіх ланок ступеневої освіти, ефективність якої зростатиме при дотриманні сукупності принципів навчання, які буде проаналізовано авторами.

Багато сучасних досліджень присвячено теоретичним та експериментальним розробкам окремих аспектів ступеневої професійної освіти [3; 5; 7; 8–10; 14]. На їх основі ми дійшли висновку, що основні зусилля дослідників спрямовані на наукове обґрунтування зв'язків між різними ступенями та рівнями навчання, на координацію дидактичних, виховних та організаційних аспектів діяльності навчальних закладів тощо.

Намагаючись встановити механізм взаємодії ланок ступеневої освіти, орієнтуємося на твердження І. Козловської, що неперервність, багаторівневість передбачають єдність, взаємозв'язок, взаємозумовленість, наступність цільових функцій усіх ланок, які становлять систему професійної освіти. Багаторівневість у такому аспекті одночасно передбачає дискретність системи в просторово-часовому аспекті, її внутрішню диференційованість, відносну самостійність, стійкість компонентів, що її складають. Диференційованість, роздільність компонентів (підсистем) неперервної освіти є умовою того, щоб кожний з компонентів виконував певну функцію в складі цілого. Переривчастість створює передумови можливого доповнення, заміни та взаємозаміни окремих компонентів системи, забезпе-

чує принципову можливість переходу до нової якості, дає змогу інтенсифікувати цей перехід [5].

**Мета статті** – встановити механізм інтеграційної взаємодії ланок ступеневої освіти фахівців будівельного профілю, окреслити шляхи реалізації неперервної будівельної освіти.

Зміст ступеневої будівельної освіти визначаємо як цілісну систему взаємозалежних елементів, спрямованих на формування професійної компетентності на основі моделі майбутньої діяльності фахівця у сфері будівництва, яка забезпечує його неперервний загальнокультурний і професійно-особистісний розвиток і є елементом більш широкої системи – неперервної освіти впродовж життя. Механізми інтеграційної взаємодії ланок ступеневої освіти (на схемі відображено формальні складові інформаційно-освітнього середовища, такі як: загальноосвітня школа, ПТУ, ліцей, технікум, коледж, ВНЗ) наведено на рис. Навчальні заклади керуються у своїй діяльності двома аспектами: необхідністю надати людині певний рівень освіти, що відповідає суспільному ідеалу освіченості, та забезпечити опанування регламентованим державними освітніми стандартами рівнем кваліфікації в обраній професії, який задовольнить вимоги працедавців і дасть змогу самореалізуватись в професійній діяльності.

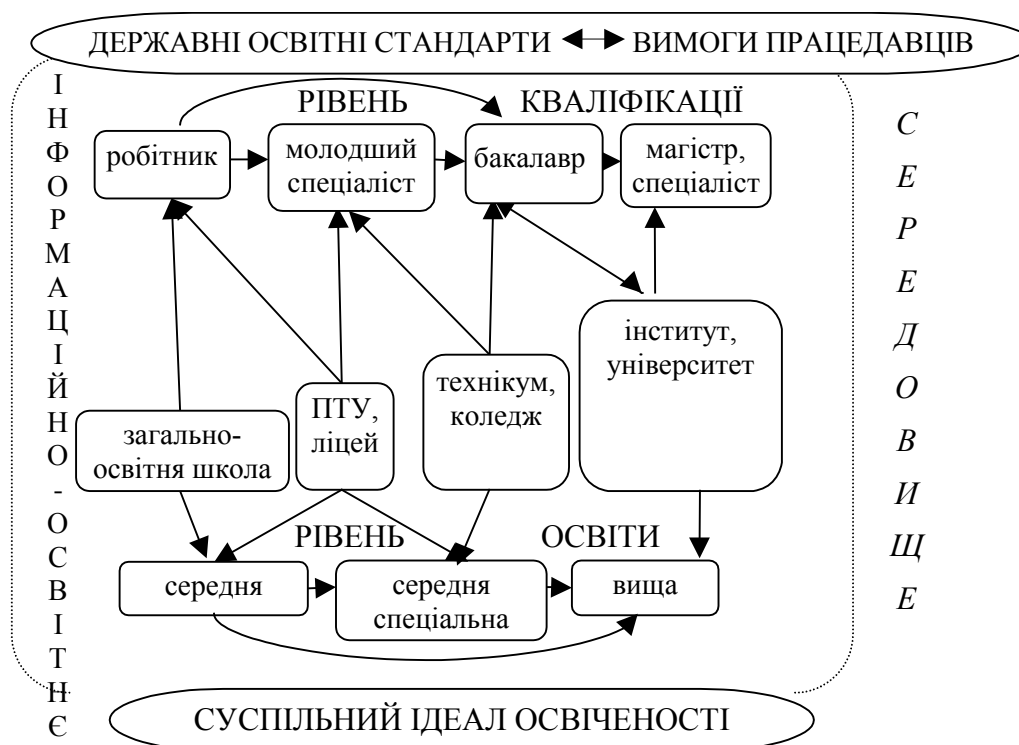


Рис. Механізм взаємодії ланок ступеневої освіти

Ступенева система освіти відображає неперервний процес перетворення студента у фахівця. Взаємодія ланок ступеневої освіти відбувається вертикально шляхом узгодження та побудови інтегрованих навчальних планів, а горизонтально – використанням ефективних засобів, методів і форм навчання, спрямованих на досягнення спільної мети – формування

компетентного фахівця-будівельника. Результативність такої взаємодії залежатиме від дотримання основних принципів навчання, зокрема, професійної спрямованості, наступності та фундаментальності, і теорії інтеграції. Розглянемо їх детальніше.

Принципи навчання – вихідні положення, які визначаються цілями та завданнями навчання і, у свою чергу, визначають форми та методи навчання. Принципи навчання, або дидактичні принципи – це спрямовувальне положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм, що впливають із його закономірностей. У сучасній дидактиці принципи навчання розглядають у двох аспектах:

- як спосіб побудови, організації й аналізу навчального процесу;
- як спосіб регуляції діяльності учнів або студентів у процесі засвоєння ними знань, умінь і навичок на різному рівні їх пізнавальної активності.

Грунтовне дослідження дидактичних принципів професійного навчання провела І. Козловська, яка класифікувала їх з огляду на три аспекти: а) загальнодидактичної значущості; б) значущості для дидактики професійно-технічної школи; в) значущості для інтеграції знань [4]. До них дослідниця відносить принципи виховного навчання та його гуманістичної цілеспрямованості; розвивального навчання та культуровідповідності; науковості та природовідповідності навчання; наочності та доступності змісту навчального матеріалу; систематичності, послідовності та цілісності навчального процесу; творчої активності та самостійності учнів; усвідомленості та ґрунтовності засвоєння знань, навичок та вмінь; розвитку пізнавальних сил учнів; цілеспрямованості та мотивації навчання; наступності у навчанні; професійної спрямованості навчання; політехнізму; проблемності навчання; випередження вивчення загальноосвітніх предметів перед загальнотехнічними, а останніх – перед спеціальними; єдності конкретного й абстрактного, раціонального та емоційного, репродуктивного та продуктивного як вираження комплексного підходу; зв'язку теорії з практикою, навчання із життям; єдності загального, політехнічного, трудового і професійного навчання; професійної доцільності тощо.

**Професійна спрямованість** є одним зі специфічних принципів дидактики, який найбільш повно реалізується у ВНЗ технічного спрямування усіх рівнів акредитації. Вона забезпечує глибокий взаємозв'язок між фундаментальною та професійною складовими підготовки майбутнього фахівця. Реалізація професійної спрямованості пов'язана із формуванням мотиваційної сфери як основи професійної спрямованості особистості.

Професійна спрямованість виконує в педагогічному процесі низку важливих функцій. Основна її функція – регулятивна, що полягає у регулюванні процесу навчання: співвідношенні фундаментальної та профілюючої компонент; відборі змісту, обсягу й логіки викладу матеріалу; виборі адекватних методів, засобів і форм організації навчання; забезпеченні інтеграції загальної та професійної освіти; створенні умов для якісної профе-

сійної підготовки. Професійна спрямованість виступає у вигляді регулятивної норми, що адаптує навчальний матеріал до конкретних навчальних цілей [2, с. 63]. Крім того, професійна спрямованість виконує ще такі функції: справляє загальний стимулюючий вплив на навчальну діяльність; є важливою внутрішньою умовою розвитку особистості; позитивно позначається на якості знань, умінь і навичок студентів, на глибині й дієвості, міцності та стійкості перших; регулює перебіг розумових процесів і сприяє інтелектуальному розвитку особистості; спонукає до самостійної пошукової, творчої діяльності [1, с. 6].

Принцип професійної спрямованості є наріжним каменем системи ступеневої освіти. Його дотримання дає змогу поєднати у єдине ціле фундаментальні, гуманітарні та технічні дисципліни, які викладаються на кожному ступені від ліцею (технічного училища) до університету. У цьому аспекті викладання хімії, фізики чи математики без урахування майбутніх професійних інтересів студентів призводить до негативних результатів, оскільки тоді фундаментальні дисципліни сприймаються як непотрібні як для здобуття обраного фаху, так і для майбутньої професійної діяльності. Саме професійна спрямованість кожного предмета підвищує його значущість і дає можливість у результаті сформувати компетентного фахівця.

Реалізація професійної спрямованості на кожному етапі ступеневого навчання здійснюється через інтегрування змісту фундаментальних і фахових дисциплін, форм та методів навчання згідно із цілями і завданнями фахової підготовки компетентного будівельника певного рівня кваліфікації. Ми вважаємо, що найбільш ефективними **шляхами реалізації професійної спрямованості** навчання фундаментальних дисциплін, зокрема хімії, є:

- інтеграція змісту навчання базових і спеціальних дисциплін, аналіз новітніх досягнень будівельних технологій з точки зору предмета, що викладається;
- застосування інноваційних прийомів, методів і форм навчання;
- зазначення професійних галузей, у яких матеріал, що вивчається, має практичне застосування;
- розв'язання завдань, що виникають під час роботи будівельника і демонструють необхідність застосування хімічних знань;
- розробка професійно спрямованого методичного забезпечення, яке охоплює всі види навчальної діяльності студентів;
- активізація процесу навчання шляхом переходу від інформативного методу викладання до проблемного та дослідницького;
- робота студентів із науковою літературою, інтернет-джерелами.

Важливим аспектом методики навчання як спеціальних, так і фундаментальних дисциплін у системі ступеневої професійної підготовки є реалізація дидактичного **принципу наступності**. Підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу на новому ступені освіти відбувається завдяки осмисленню пройденого матеріалу на новому, вищому рівні, підкріпленню раніше здобутими знаннями, налагодженню нових зв'язків.

Питання упровадження в професійну освіту принципу наступності ще недостатньо опрацьовані. Принцип наступності відображає педагогічну вимогу ускладнювати зміст навчання, збільшувати обсяг знань на новому ступені професійної підготовки. Однак на практиці часто ігноруються внутрішні зміни цього змісту.

Принцип наступності дає змогу розглядати кожний рівень освіти як перехідну ланку від попереднього до наступного, вищого. І. Козловська та М. Пайкуш окреслюють динаміку проявів наступності під час переходу від одного ступеня навчання до іншого так: на попередньому етапі чітко помітні ознаки наступного (зворотний зв'язок); у наступному зберігається стрижень попереднього в перетвореному вигляді (зберігання, утримання); отримує розвиток те нове, що було в попередньому в зародковому стані (розвиток); закріплюється й розвивається стрижень формованого (стійкість цілого); при переході від одного етапу до другого відкидається, заперечується частина попереднього (заперечення) <sup>[5]</sup>.

Наступність передбачає поетапний розвиток понять у процесі вивчення певної дисципліни. Формування понять проходить успішніше при дотриманні таких правил (А. Литвин, С. Мамрич):

- одночасно з рухом від формування найпростіших понять до складніших повинен відбуватися процес переходу від абстрактних понять до їх конкретизації, безперервно здійснюватися зв'язок з виробництвом;
- розвинуті поняття слід якомога швидше пов'язувати із суміжними, використовувати під час формулювання нових понять;
- здобуті знання необхідно ширше включати в роботу, застосовувати у вирішенні практичних завдань;
- між певними поняттями, що застосовують різні викладачі, повинна зберігатися єдність, загальне тлумачення;
- визначення складніших загальних понять не повинні заперечувати визначення, викладені на попередніх ступенях професійної підготовки;
- слід дотримуватися загальнонавчаних термінів, символів, графічних зображень певних понять та їх зв'язків;
- визначення поняття повинно містити можливість його подальшого розвитку, відображення його специфіки в суміжних предметах;
- понятійний апарат дисципліни має бути відкритою системою, що дає змогу застосовувати нові поняття, які з'являються з розвитком науки й техніки та повинні оперативно доходити до студентів [8].

**Принцип наступності** у системі ступеневої освіти будівельного спрямування, на нашу думку, **можна реалізувати таким чином:**

- поетапне формування професійних понять, умінь, навичок, результатом якого є професійна компетентність;
- врахування специфіки будівельного фаху при плануванні навчального процесу, узгодження навчальних програм молодшого спеціаліста, бакалавра та магістра, проектування наскрізних навчальних програм;

- опора на знання та вміння, здобуті на попередньому етапі навчання (не “забудьте усе, що ви вчили досі”, а “згадайте, що ви вчили та вмієте”);
- знання, здобуті на вищому ступені, не повинні заперечувати того, що вивчалось на попередніх ступенях професійної підготовки, а розширювати та поглиблювати компетентність майбутнього фахівця;
- дотримання систематичності та послідовності у вивченні спеціальних та загальних предметів на різних рівнях професійної освіти, виключення дублювання матеріалу.

**Принцип фундаментальності** базується на розумінні надзвичайної важливості й універсальності навчального матеріалу, який містить наукові істини, поняття, закони, принципи, що лежать в основі всіх загальноінженерних, прикладних технічних наук. У специфічних умовах навчання бакалаврів, коли, з одного боку, маємо жорстку обмеженість терміну навчання, а з іншого – швидко зростаючу в часі кількість загальноінженерних і прикладних дисциплін, єдиним правильним рішенням є поглиблення фундаментальної освіти.

Саме фундаментальні дисципліни дають можливість на початку вищої освіти надати студенту не тільки і не стільки основоположні, універсальні знання, скільки за допомогою навчального матеріалу таких навчальних дисциплін виконати головне завдання освіти – навчити учитись. На цьому етапі розвитку бакалаврату, як найвідповідальнішого базового етапу інженерної освіти, нові інформаційні технології та фундаментальність є ключовими принципами вдосконалення інженерної освіти, зокрема такої її складової, як загальноінженерна підготовка.

Проблема фундаментальності освіти перебуває у центрі уваги В. Андрущенка, О. Голубевої, В. Гури, М. Згуровського, В. Кременя, О. Чалого, В. Філіпова та ін. Як зазначає О. Наумкіна, різноманіття підходів до встановлення змісту фундаментальності освіти можна звести до двох груп [13]. Перший підхід розглядає фундаментальність освіти як поглиблене вивчення основних дисциплін певної галузі знань, своєрідну “освіту углиб”, яка не прагне вийти за межі конкретних дисциплін. Подібний погляд на проблему був характерний для традиційної системи освіти, яка ставила за мету навчити людину раціонально використовувати нагромаджений досвід минулих поколінь, а також для прагматичної моделі освіти, зорієнтованої на швидке опанування вузькоспеціальними знаннями.

Другий підхід пропонує значно ширший контекст цього поняття. Фундаментальність забезпечується за рахунок усебічної природничої та гуманітарної підготовки на базі здобуття фундаментальних знань про людину, природу та суспільство. Саме це, на думку К. Коліна, повинно дати людям змогу самостійно знаходити і приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності, в критичних і стресових ситуаціях, що виникають у професійному та суспільному житті [6]. У наших дослідженнях ми дотримуватимемося саме такої позиції.

Формування професійної компетентності неможливе без фундаменту, який становлять дисципліни загальнонаукового спрямування (хімія зокрема). Однак фундаментальність у будівельній освіті розглядаємо не як самоціль, а як засіб формування висококваліфікованого фахівця. Цілісне сприйняття наукової картини навколишнього світу, інтелектуальний розквіт особистості та її швидка адаптація до соціально-економічних і технологічних змін – основні результати впровадження принципу фундаментальності у систему ступеневої освіти.

Фундаменталізація освіти, на наше переконання, повинна бути спрямована не на подальшу диференціалізацію знань і способів пізнання світу, а на їх інтеграцію. Розглянемо теорію інтеграції детальніше.

**Теорія інтеграції** – це якісно нове утворення, що органічно включає у себе теорію міжпредметних зв'язків та принцип професійної спрямованості навчання як частинні випадки. Інтегровані знання, якими вони і є за своєю суттю в сучасній науці та виробництві, дають студентам можливість у майбутній професійній діяльності не просто нагромаджувати нові знання, а розвивати їх у необхідному напрямі. П. Самойленко й А. Сергєєв розглядають процес інтеграції як взаємопроникнення, взаємовплив, взаємозв'язок змісту різних навчальних предметів з метою формування у студентів комплексної, діалектично взаємопов'язаної системи наукових знань про навколишній світ або суспільне життя [15].

Багатоманітність інтегруючих чинників зумовлює наявність різних типів та видів інтеграції. Типи інтеграції виділяють залежно від характеру інтегруючих чинників: об'єктна чи предметна (вивчення складного об'єкта чи основ науки), проблемна (дослідження проблеми) та операційна (інтеграція за методом). Видами інтеграції є інтеграція знань, інтеграція методів, форм навчання, технологій та інтеграція умінь, навичок, способів діяльності, мисленнєвих операцій, цілей [4, с. 91].

Функції інтеграції у навчально-виховному процесі надзвичайно різноманітні, вони стали предметом досліджень багатьох сучасних дидактів [4; 5; 7; 11; 15]. Освітня функція реалізується шляхом підвищення якості та системності знань, розуміння практичної цінності й необхідності навчання, застосування здобутих знань у професійній діяльності, формування цілісної системи знань тощо. Виховна функція здійснюється завдяки підвищенню інтересу до навчального матеріалу, переконанню у корисності знань, формуванню світогляду та стимулюванню ряду позитивних якостей особистості. Формування умінь узагальнювати способи дій, розвиток міждисциплінарних умінь та навичок, розвиток пам'яті, оперативності знань, логічного мислення реалізує розвивальну функцію інтеграції. Важливою для організації навчально-виховного процесу є методологічна функція: забезпечення системи змісту, методів, прийомів і навичок, впровадження нових форм навчання, підвищення науково-теоретичного рівня викладання, виявлення єдності в процесах та явищах, врахування комплексності проблем сучасного виробництва.

Інтеграція сприяє узагальненню, ущільненню та зростанню інформаційної ємності наукового знання, тобто окремі поняття, закони і теорії переходять у ранг загальних і дають змогу пояснити більшу кількість конкретних властивостей і зв'язків. Із загальних принципів і теорій дедукується більша кількість наслідків. Скорочуються зайві гіпотези, припущення та побудови. Раніше здобуті знання, окремі закони виступають як наслідки і граничні випадки. Старе знання включається у нове у стиснутому, підпорядкованому вигляді.

У процесі інтеграції дотримуються таких вимог: економічність (ущільнення та концентрація навчального матеріалу, усунення дублювання в їх викладанні), професійна спрямованість у вивченні природничо-математичних дисциплін (здійснення їх інтеграції на базі предметів професійного циклу), постійність інтегративного базису, інтеграція двох навчальних предметів на базі одного, цілісність і рухливість навчальних дисциплін, можливість їх інтеграції на варіативному професійно-технічному базисі, наявність достатнього обсягу навчального матеріалу, який може бути вивчений на базі іншого навчального предмета, орієнтація на проблемне вивчення загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, динамічність процесу інтеграції, зумовленої розвитком науки, техніки та виробництва [11].

Застосування принципу інтеграції по вертикалі (стосовно змісту та структури дисциплін) та по горизонталі (стосовно методів навчання) у системі ступеневого навчання фахівців будівельного профілю буде розглянуто у подальших дослідженнях.

**Висновки.** Проведений аналіз доводить необхідність створення загального системного підходу до формування професійної компетентності фахівців-будівельників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів – молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр – у ланцюгу “ліцей – коледж – технічний університет” з урахуванням потреб виробництва у спеціалістах вказаних рівнів. Актуальним є обґрунтування інтеграційного перетворення традиційного змісту освіти, встановлення взаємозв'язків та узгодження програм викладання дисциплін різних щаблів ступеневої освіти. Ефективне навчання неможливе без структурної перебудови технологічного забезпечення засвоєння знань, комплексного використання інноваційних технологій навчання, перенесення акцентів на інтенсивні, активні, індивідуальні форми та методи навчання. Це становитиме предмет наших подальших досліджень.

#### **Список використаної літератури**

1. Волкова В.В. Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання (на матеріалі англійської мови : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.В. Волкова. – Луганськ, 2000. – 19 с.

2. Егорова И.П. Проектирование и реализация системы профессионально-направленного обучения математике студентов технических вузов : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08 / Ирина Петровна Егорова. – Тольятти, 2002. – 234 с.



3. Козлакова Г.О. Теоретичні і методичні основи ступеневої підготовки майбутніх фахівців з комп'ютеризованих систем у технічних університетах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика проф. освіти" / Г.О. Козлакова. – Харків, 2005. – 40 с.
4. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ірина Михайлівна Козловська. – К., 2001. – 464 с.
5. Козловська І.М. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя як єдність інтегративного та диференційованого підходів в умовах ступеневої освіти / І.М. Козловська, М.А. Пайкуш // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка. – 2003. – Вип. 13. – С. 66–71.
6. Колин К.К. Информационное общество и проблема образования / К.К. Колин // Информационное общество. – 1997. – № 2–3. – С. 37–54.
7. Комуникативно-інтегрована система організації та управління навчальним процесом в умовах ступеневої освіти / [Л.М. Янчева, О.К. Кухарьонук, А.В. Левченко та ін.] // Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Теоретико-методологічні та практичні проблеми підготовки фахівців за ступеневою системою освіти : матер. VIII Всеукр. наук.-метод. конф., 23 вересня 2010 р. – Харків : ХДУХТ, 2010. – С. 3–9.
8. Литвин А.В. Удосконалення методики навчання спеціальних предметів у ступеневій професійній підготовці / А.В. Литвин, С.А. Мамрич // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – Вип. 13. – С. 61–65.
9. Мамрич С. Концептуальні засади ступеневої підготовки фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах / С. Мамрич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 2. – С. 223–229.
10. Манько В.М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Володимир Миколайович Манько. – К., 2005. – 486 с.
11. Махмутов М.И. Вопросы интегративного потенциала дидактики / М.И. Махмутов, Л.А. Артемьева // Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ : сб. науч. тр. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 4–42.
12. Методолого-теоретические проблемы развития профессионального образования / [под ред. Х. Беднарчика]. – СПб. : Радом, 1995. – 294 с.
13. Наумкина Е.А. Фундаментальность образования: эвристический потенциал постнеоклассической науки / Е.А. Наумкина // Філософія науки: традиції та інновації. – 2011. – № 1 (3). – С. 129–138.
14. Романишина Л.М. Теоретичні основи неперервної професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Л.М. Романишина, Н.Д. Островська, С.М. Марчишин // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби : електронне фахове видання. – 2010. – Вип. 5. – Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010\\_5](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_5).
15. Самойленко П.И. Интегративная функция обучения основам наук / П.И. Самойленко, А.В. Сергеев // Специалист. – 1995. – № 5–6. – С. 36–37.

**Романишина Л.М., Гулай О.И. Механизм интеграционного взаимодействия составляющих ступенчатого образования**

*В статье анализируется ступенчатая подготовка специалистов строительного профиля. Приведено схему интеграционного взаимодействия составляющих ступенчатого образования. Формирование профессиональной компетентности специалистов-строителей разных образовательно-квалификационных уровней нуждается в общем системном подходе.*

*Ключевые слова: ступенчатое образование, учебный процесс, принципы обучения, профессиональная деятельность.*

**Romanushuna L., Hulay O. Mechanism of integration co-operation of constituents of step education**

*The step training of specialists of building profile is examined in the article. A chart over of integration co-operation of constituents of step education is brought. Forming of professional competence of specialists-builders of different educationally-qualifying levels needs general systems approach.*

*Key words: step education, educational process, principles of educating, professional activity.*

## ВИХОВАННЯ ПЕВНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЗАПОРУКА ДОСЯГНЕННЯ НЕЮ ЖИТТЄВОГО УСПІХУ

*Розглянуто проблему набуття особистістю певних і необхідних якостей та вмінь виходити за межі особистих переконань і парадигм, які раніше вважалися правильними, а сьогодні вже не відповідають вимогам часу, сміливо досліджуючи власні інтереси та намагатися успішно їх реалізувати.*

*Ключові слова: успіх, особистість, можливості, розвиток, якості, вміння, мислення, самостійність.*

Цілком очевидно, що головною спонукальною причиною в житті кожної людини, яка себе справді поважає, є намагання досягти успіху як у професійній діяльності, де б можна було реалізувати весь спектр своїх можливостей, так і здобути, а точніше створити, щастя в особистому житті.

Усе це залежатиме від того, чи спроможна вона буде виробити в собі певні якості, здобути необхідні знання, і за допомогою ентузіазму перетворити ці знання у дії.

Разом з тим, завданням для кожної особистості мало б бути не стільки здобуття необхідних знань, скільки розвинення вмінь мислити на рівні рішень і дій, вибудовування свого життя самостійно згідно зі своїм покликанням, життя, в якому було б усе, що справді необхідно – багатство, щастя, сім'я і праця, котра приносить людині як матеріальний добробут, визнання, так і насолоду від самого життя [4].

За таких умов на плечі самої особистості лягає тягар розробки програми, яка, з урахуванням індивідуальних здібностей і запитів особистості, дасть змогу власними зусиллями досягти успіху як у кар'єрі, так і в особистому житті.

Можна з упевненістю стверджувати: наскільки убогість “прилипає” до тих людей, чия свідомість тяжіє саме до убогості (бідність – це стан душі, а не кишені), настільки успіх шукає тих людей, які на нього заряджені.

Щоб досягти значного успіху, необхідно бути відкритим для успіху. Бути відкритим для успіху – це вийти за межі нашого імпринтованого<sup>1</sup> тунелю реальності, іншими словами – нашого бачення і розуміння світу; це означає вміти виходити за межі особистих переконань і парадигм, які ще вчора вважалися правильними, а сьогодні вже не відповідають вимогам часу. Бути відкритим для успіху – це сміливо досліджувати власні інтереси і намагатися реалізувати їх, від сходинки до сходинки наздоганяти удачу шляхом глибокого оволодіння навичками самостійного мислення [7].

---

<sup>1</sup> Імпринт – це переконання або досвід, який формує особистість; імпринт встановлює обмеження, визначає параметри і периметри, у межах яких буде відбуватися розвиток особистості. З моменту встановлення імпринту психіка людини зумовлюється цим імпринтом.

**Самостійність мислення** – це той визначальний критерій, який суттєво допомагає побачити відмінності між якостями успішних і неуспішних людей. Ця відмінність – насамперед різниця в мисленні, котра і приводить людей до різних результатів. Ні для кого не є таємницею, що сучасні системи сімейного виховання, освіти, охорони здоров'я ґрунтуються на категоріях мислення, якими оперують у повсякденному житті люди неуспішні, які до того ж не здатні пристосовуватися до реального життя.

Необхідно усвідомити: людина починає по-справжньому зростати тільки тоді, коли відкинувши панцир загальноприйнятих правил і настанов, “сміє” рухатися назустріч удачі через ризик і помилки. Тільки ризик може забезпечити людей новими і справді необхідними знаннями; тільки у стані куражу, тобто ризику, людина відчуває творче кипіння свого духу й інтелекту, ламає звичні бар'єри і жадібно проривається до нових горизонтів. Тоді у неї з'являється відвага йти за своїми пробудженими здібностями, куди б вони не вели, і жодною мірою не обмежувати себе ідеологічними рамками й буденними шаблонними настановами, які вмонтовані в свідомість переважної більшості людей.

Людина, яка хоче “зробити себе сама” (а тільки так і має бути), не грає за правилами суспільства; вона відкидає хибні закони соціума, який уважно дивиться за тим, щоб усі його члени були рівні в бідності та сірості (як писав Ф. Ніцше, “доброчесність – це означає сидіти сумирно в болоті”). Людина “високого польоту” вчиться жити за неписаними правилами успіху, до яких дійшла самостійно.

Єдине цінне правило для такої особистості – завжди роби те, що хочеш; і якщо це правило прийнято правильно, воно замінить їй всі інші правила – людина їх собі сформулює пізніше сама.

Отже, кожен, хто має твердий намір стати успішною людиною, мусить пам'ятати: насамперед необхідно навчитися відстежувати в собі категорії мислення, якими він звик користуватися і які надалі утримують його в певних межах, зумовлених минулим досвідом й установками, що панують у суспільстві.

Як тільки звичка мислити категоріями минулого, категоріями обмежень (обмеженого здоров'я, обмеженого щастя, обмеженого кохання, обмеженої удачі) відживає себе остаточно, людина здобуває нарешті те, без чого досягнення життєвого успіху просто неможливо: власними зусиллями формує у собі такі якості, які підносять її на вершину успіху.

Ці якості – як м'язи на тілі спортсмена, – вони напрацьовуються особистістю на щоденних тренуваннях, а потім виявляються на хвилі заслуженого успіху, який людина довго виношувала всередині себе. Такі якості дають людині ту реальну і довготривалу силу, без якої особистість немислима, без якої її плани на майбутнє так і залишаються мріями. Тільки ці напрацьовані якості можуть акумулювати всі наші сили, всі наші непізнані резерви в єдиний броньований кулак, здатний забезпечити прорив на шляху до успішного втілення у життя нашого креативного проекту [2].

Скільки має бути таких якостей кожна людина вирішує окремо, зважаючи на конкретну мету, а також з урахуванням своїх індивідуальних здібностей. Закцентуємо увагу лише на такому: докладаючи зусилля, ми не тільки наближаємося до поставленої мети, а й пізнаємо самих себе, тобто відкриваємо себе заново, часто з несподіваного боку. Разом із тим у процесі реалізації задуманого ми неминуче виявимо у своєму характері такі риси, які заради досягнення головної мети необхідно змінити.

Таким чином, щоб рух назустріч успіху був ефективним, необхідно освоїти шаблі підймання угору, тобто сформувати у собі певні якості характеру, здобути необхідні знання, і відшліфувавши власні інтелектуальні здібності, якомога скоріше вступити на стежку видимої фази успіху [2; 5; 7–9].

Перша якість, з якої треба почати працювати у цьому напрямі, – це **самоусвідомлення**. Щоб почати рух до успіху, необхідно зробити найголовніше і найневідкладніше: вибрати себе. Це означає: вибрати свою мету, щастя, бачення і розуміння світу; зрозуміти та полюбити самого себе, почати жити так як ти хочеш; звільнити свідомість від стереотипів і вірувань, які закривають від нас сутність нашого істинного бажання; звільнити себе від нав'язаних суспільством, безнадійно застарілих моделей поведінки. Нам досить тільки заявити свої права на події нашого життя, щоб повною мірою належати собі, а не перекладати відповідальність на інших, щоб вислизнути від самого себе.

Вибрати себе означає, що ми починаємо жити не за підручниками хорошого тону, а відкриваємо своє власне життя, шукаємо свій шлях до успіху, яким би він тернистим не був; наш особистий вибір означає фіксацію своєї суб'єктивної сутності.

Отже, зазначимо, що самосвідомою можна вважати лише ту людину, котра кожную хвилину розуміє чого хоче, відповідальна за себе, звітує тільки самій собі і постійно думає над тим, як цього досягти.

Друга якість, яка здатна вдихнути в нас дух животворний, якого нам так часто бракує, – це **оптимізм**.

Загальновідомо, що на світі є люди як оптимістичної, так і песимістичної спрямованості. Їх основна відмінність виявляється у характері мислення. В оптимістів воно позитивне, тобто особистість оцінює все з позитивного боку, а песиміст – з негативного.

Коли людина мислить позитивно, то відразу продумає (хоч і не завжди усвідомлено) практичні кроки для втілення своїх думок у дійсність. Коли вона мислить негативно, то свідомо чи несвідомо все робить для того, щоб виправдати свою бездіяльність. Колись оцінивши події свого життя, песиміст дедалі частіше неусвідомлено фіксується на ній, забуваючи про те, що життя щосекундно лине, породжуючи нові можливості та знищуючи невикористані. Той, хто мислить позитивно, у всьому намагається бачити позитивний бік і, зважаючи на це, складає чіткий план дій уже з теперішнього моменту. І тоді життя і всі події набувають для нього певного сенсу.

Якщо ви зациклилися на минулих невдачах (поразках) і звикли вважати себе переможеним, то вже не зможете змінити перебіг подій на свою користь – і тоді поразка стане вічною, оскільки змінити таку настанову велими важко. Тільки спираючись на позитивну основу, можна в найкоротші терміни ліквідувати програму помилок та невдач і розпочати видиму фазу успіху. А це під силу тільки оптимістові; лише в оптимістові пробуджуються сили, здатні привести його до творчих звершень. І навпаки, тривале перебування у стані песимізму руйнує людський розум і здатне занапасти його душу “отруйними” думками.

Близьким до оптимізму є **ентузіазм**, без якого не обходиться жодне більш-менш значуще починання. Ентузіазм – це стан розуму, який надихає і спонукає до дій заради досягнення мети. Ентузіазм перебуває в таких самих відносинах з людиною, як пара з локомотивом: це життєва рушійна сила, яка спонукає до дій. Без ентузіазму людина нагадуватиме електричну батарейку, яка розрядилася [5].

Дозволяти собі робити те, що подобається, поки ти для всіх хороший, вміють усі. Однак більшість людей відступає від накреслених цілей, як тільки оточення починає оголошувати нас поганями. Отже, кожна людина, на противагу чинним правилам і настановам, мусить вчитися бути поганою, тобто **зухвалою**, щоб не залежати від оцінки оточення, в очах якого ми завжди будемо поганями, якщо не йдемо назустріч його очікуванням. Сама логіка відносин з оточенням свідчить: чим менше ми здатні бути поганями, тим більше ми піддаємося тиску з його боку і тим більше стаємо агресивними, намагаючись вилити на нього всю свою негативну енергію, пов’язану з тим, що ми пригнічуємо в собі природну сутність і заганяємо всередину наші справжні бажання. І навпаки, як тільки ми дозволяємо собі бути поганями, в агресії вже немає потреби.

“Людина – найпарадоксальніша істота яку породила природа”, – писав Ф. Ніцше. Ця парадоксальність виявляє себе у тому, що, наприклад, домінування одних тільки позитивних якостей і рис характеру ще не дає людині можливості повною мірою розвинути свої найкращі здібності. Більше того, саме з поганих якостей часто утворюються або народжуються і розквітають справжні таланти, тоді як деякі властивості особистості, які раніше сприймалися як позитивні, за певних обставин перетворюються на догму, котра гальмує особистісне зростання. Коли йдеться про граничні свої вияви, то ця сама чистота догми у кінцевому результаті за певних умов, з огляду на специфічну властивість людської психіки доводить все до абсурду, призводить до фашизму й екстремізму і категоричного несприйняття тих, хто її не сповідує.

Отже, в оцінюванні людини необхідно вчитися відкидати ілюзії й упередження стосовно того, чим вона реально є і якою, на нашу думку, вона мала б бути, а тим більше, коли йдеться про особистість неоднозначну.

У цьому питанні доцільно було б керуватися феноменологічною настановою, відповідно до якої під час сприйняття людини нам слід вилучити з поля зору всі нагромаджені нашою пам’яттю і мисленням застарілі

ідеї, шаблонні думки, упереджені оцінки й судження та прагнути з позиції “чистого спостерігача”, без навіювань (70% людей мислять і здійснюють свої вчинки під впливом різноманітних навіяних їм ідей і поглядів) й усталених розумових звичок зробити для себе доступною й очевидною сутність цієї людини.

“Погані люди виграють, коли їх краще пізнаєш, а добрі втрачають”, – писав П. Ліхтенберг. Якщо добре поміркувати, то виявиться, що у кожної людини є чимало такого, що на перший погляд здається чеснотою, а насправді згубно для неї, і навпаки: дещо має вигляд пороку, а насправді гарантує їй благополуччя і безпеку. Із цього випливає таке: ми не повинні боятись звинувачень у тих пороках (або тим, що вважається пороком) без яких, як відомо, важко орієнтуватись у неоднозначних життєвих ситуаціях, коли не все можна заздалегідь передбачити [1].

Оскільки людина, як пише Н. Макіавеллі, з огляду на свою природу не може мати одні тільки чесноти та неухильно їх дотримуватись, то розсудливій особистості належить уникати пороків, які можуть позбавити її безпеки, а від інших – утримуватися в міру сил, але не більше. З іншого боку, мусимо пам’ятати, що, як писав сучасний німецький письменник Г. Грасс, іноді усуваючи людські недоліки ми ризикуємо усунути і саму людину.

Але ми не повинні особливо перейматися думкою переважної консервативної більшості з приводу негативного сприйняття нею нашої поведінки. Так завжди було, є і буде, що люди з їх упередженнями всюди й у всьому намагатимуться каталогізувати всіх, хто відрізняється від них і не поділяє їх догм і поглядів та накласти на них суспільне тавро тільки за те, що ті ухиляються від установлених стандартів, без яких самі вони просто не уявляють своє існування. Такі люди демонструють дивовижну здатність, яка спантеличує інших і приводить їх у стан розгубленості, а саме – при сприйнятті й оцінюванні людей (особливо неординарних особистостей) ігнорувати певні види інформації, котрі не вписуються в їх імпринтовані тунелі реальності (індивідуальну картину світу).

Таких людей можна лише жаліти; у цьому питанні вони є безнадійними, позаяк вивільнити їх розум та серце із пелюшок упереджень і стереотипів, у які їх свого часу сповила сім’я, а потім закріпило суспільне середовище, – завдання надзвичайно складне й зазвичай майже не піддається вирішенню.

Отже, кожна особистість мусить дозволити собі бути поганою, нехай навіть її поведінку сприймають як виклик. Звичайно, найближче оточення і соціум взагалі навряд чи нам подарують це, адже воно руйнує такі дороги для їх свідомості стандарти та звички. А з іншого боку, хто має право нас судити? Засуджують завжди тільки слабкі; той, хто справді сильний і чогось вартий, завжди буде намагатися досягти більшого чи принаймні рівного становища з тим, хто досягнув вершини.

У кінцевому результаті кожна людина мусить поставити за мету викоринити в собі ті механізми керованості та залежності від оточення, які

заважають їй серйозно й відповідально займатися собою і реалізовувати свої глибинні інтереси, які по-справжньому тільки і дорогі для неї.

Загальновідомо, що незалежність, здебільшого, ґрунтується на вмінні сказати “ні”.

Наше невміння бути поганими і говорити “ні” там, де цього вимагає ситуація або наші інтереси, активізує в нас програми керованих, бо всі ми вирости в атмосфері батьківської влади. І це, можливо, найбільша наша вада, яка несе із собою найбільшу загрозу. У подальшому ми вирвалися з-під опіки батьків, але не з-під влади програми управління нашими потребами [7]. Естафету керування нами підхопили держава, громадська думка, церква, мораль, норми, правила, засади сім’ї тощо. Однак, розпізнавши механізми нашої керованості, ми зможемо викоринити їх у собі лише тоді, коли наберемося рішучості вирватися з-під влади загальноприйнятих моделей і стереотипів поведінки.

У нашому житті завжди є простір для найважливіших і перспективних занять, але побачити це здатний лише той, хто не намагається заповнити свій час і психологічний простір загальноприйнятими речами та не витрачає сили на те, щоб досягти свого загальноприйнятими методами. Тому головним кредом незалежної особистості завжди повинно бути “Я так хочу”, навіть коли в обмін на слухняність обіцяють гарантоване комфортне існування й різноманітні привілеї.

Будь-яке життя, коли його ведуть по-справжньому, – це ризикована справа, а отже, схильність **діяти ризиковано** за певних обставин – це властивість, яка має стати домінантною в поведінці особистості.

Можна з упевненістю стверджувати: щоб досягти у цьому світі чогось видатного, по-справжньому значущого, потрібно наважитися ризикнути, тому що найгірше для людини – ніколи і нічим не ризикувати. Наші сумніви у цьому аспекті – наші зрадники, бо вони часто змушують нас програвати там, де ми могли б виграти, і таким чином заважають нам пробувати.

Той, хто нічим не ризикує, нічого не робить, нічого не має і, найголовніше, нічого цікавого собою не становить. Можливо, він і уникне страждань і горя, але водночас не зможе вчитися, відчувати, змінюватися, зростати, любити, творити та й узагалі повноцінно жити. За великим рахунком, це означатиме, що він втратив свободу, адже вільний тільки той, хто ризикує.

У кожній справі, яка чогось варта, зустрічаються ситуації, яких не подолаєш, не уподібнившись безумцю. “В навіженстві є надія, у пересічності – жодної”, – писав Р. Емерсон. Тільки божевільний ладен наважитися на ризик, який приводить його на вершину заслуженого успіху. До того ж, іноді, тільки безумство здатне зробити людину мудрою.

Отже, щоб домогтися запланованого, ми мусимо наважитися на відчайдушний ризик. В особистісній самореалізації людині надзвичайно шкодить боязнь ризикувати. А бояться ризикувати люди найчастіше тому, що бояться невдач. Однак корисніше набути новий життєвий досвід, ніж за-



лишитися зі старим багажем, а отже, ніколи не пізнати і не випробувати себе.

Кожна людина, яка досягла у своєму житті чогось цінного, значущого, неординарного, володіла такою якістю, як **активність**.

Основою активності є наша життєва сила. На певному етапі нашого розвитку ця сила втілюється переважно у формі сексуальності.

Сексуальне бажання – найсильніше людське прагнення. Підстьобнута цим бажанням, людина розвиває уяву, сміливість, силу волі, наполегливість, завзятість, творчі здібності, недоступні для неї за інших умов.

Однак зазначимо: нас більше цікавить питання про те, за яких умов ця сексуальна енергія стає джерелом активності та творчої уяви. Це можливо тільки за тієї умови, коли людина навчиться перетворювати цю потужну силу в різноманітні форми творчих зусиль. З. Фрейд називав це явище сублимацією. Отже, якщо розглядати секс узятий окремо, то реалізація цієї потреби ні до чого продуктивного не приводить, хіба що знімає психологічне напруження і приносить доволі дешеве задоволення, яке є блідою тінню тієї справжньої насолоди, яку здатна пережити людина, коли ця енергія перетворена на вищі цілі. Секс, правда, не є аморальним, але по суті він є безплідним. Ним можна займатися, або коли ти не здатний, або коли не хочеш творити, або просто для розмноження людської популяції. Але вдосконалювати себе і по-справжньому творити може лише та особистість, думки якої зорієнтовані на вищі духовні цілі, поштовхом до чого є саме ця перетворена енергія. Вона також сприяє трансформації тих злих пристрастей, що наповнюють людину і шукають для себе виходу назовні, на творчість.

Отже, коли мозок надихається цією перетвореною енергією, то тоді він не тільки притягує думки та ідеї, народжені мозком інших людей, а й наділяє власні думки і почуття властивостями, які необхідні для того, щоб їх краще сприйняла підсвідомість інших людей.

Якщо додати до цього той факт, що на абсолютну більшість людей можна впливати тільки через емоції, то стають зрозумілими важливість і значущість сексуальної енергії як обов'язкової властивості людини, здатної збурити в людині найсильніші емоції та в такий спосіб залучити її до процесу спілкування і взаємодії.

Доведено на практиці: коли людина перебуває в піднесеному емоційному стані закоханості, у неї підвищується швидкість мислинневих процесів, сприяючи таким чином посиленню інтелектуальної активності; у неї також поліпшуються комунікативні можливості, що робить її більш приємним і бажаним співбесідником, ззовні більш привабливим, кмітливим і чуйним у спілкуванні. “Часто найтупіше створіння під впливом почуття сягає висот красномовності, і якщо не в словах, то принаймні в думках воно неначе витає в якомусь світло-сяйному середовищі”, – писав О. де Бальзак.

Прагнення до сексуального самовираження є найпотужнішим стимулом, реагуючи на який людина здобуває стани, відомі як напружене очіку-

вання, ентузіазм, **творчий “прорив”** або, як його ще називають, “інсайт” – прозріння, “осяяння”. Але це тільки тоді можливо, коли сексуальне прагнення приборкано і перетворено; тоді воно стає рушійною силою, яка здатна підняти людину на вершини думки і духу, залишивши далеко позаду та внизу всі джерела тривоги і роздратування, які затьмарювали колишні її будні.

Та сама сексуальна енергія, але в “очищеному” вигляді, лежить в основі особистого магнетизму людини, що робить її неймовірно привабливою, чарівною, наділяє її неповторним шармом. Такій людині чомусь хочеться вірити, за нею хочеться йти, хочеться поводитись так, щоб заслужити її схвалення. Якщо зрозуміти цю властивість і культивувати її у собі, вона принесе велику вигоду в спілкуванні з людьми. Ця енергія передається іншим за допомогою таких засобів:

– **рукостискання** – дотик руки демонструє наявність магнетизму або його відсутність;

– **тон голосу** – магнетизм або сексуальна енергія забарвлює голос, робить його музичним і привабливим;

– **поза й постава** – люди із сильним сексуальним почуттям рухаються легко, граціозно і швидко;

– **вібрації думки** – люди з високим сексуальним почуттям забарвлюють думки сексуальними емоціями, вони можуть це робити довільно і тим самим впливають на оточення;

– **турбота про своє тіло** – люди із сильним сексуальним почуттям, як правило, дуже піклуються про свою зовнішність. Вони старанно підбирають одяг, який відповідає їх особистості, фізичному стану та емоційному настрою.

Особливе значення для посилення особистого магнетизму, а також для особистісного самовибудовування має індивідуально-неповторний стиль особистості. “Перше, що є, – це стиль”, – писав Ф. Ніцше. Стиль – це той стрижень, навколо якого формується індивідуальність людини з усіма унікальними характеристиками, які вирізняють її з-поміж оточення. Наявність у людини свого неповторного стилю надає їй такого шарму, привабливості, що своєю поведінкою, манерами особистість здатна зачарувати кого завгодно, розтопити кригу серця найнепоступливішої людини, і проникнувши у сховища її душі, схилити на свій бік.

Відмінною особливістю людини, яка знайшла свій стиль, є оригінальність. Про таку особистість кажуть: її краса в її стилі. Не та особистість оригінальна, яка нікого не наслідує, а та, яку неможливо наслідувати. Але найголовніше те, що наявність оригінальної ідеї допомагає людині відбутися як особистість.

Вміння легко, невимушено і витончено висловлювати свої думки, одягатися з вигадливою елегантністю, але без крикливої розкоші, плідний талант, жвавість розуму, яка поєднується з **оригінальністю міркувань**, вміння подібатися іншим, відчуття міри – головні ознаки новоствореного

високого стилю особистості, котрі утворюють джерело особистого магнетизму.

Встановлено, що людина починає оволодівати мистецтвом сексуальної трансмутатії у 30–40 років. Це відкриття, як правило, відбувається випадково, особистість тільки починає помічати, що її здібності чогось досягати значно посилюються. Це відбувається тому, що у віці близько 40 років природа приводить у гармонійну відповідність енергію кохання, романтики і сексу, щоб людина змогла черпати у них сили та натхнення. Ерос, кохання, любов – універсальна енергія життя, що дає людині сили творити, бути щедрою та жертвовною. Завдяки цьому відбувається “внутрішнє перетворення” особистості, справжнє її духовне народження, завдяки чому вона в усій красі та багатогранності розкриває свій потенціал.

Однією з найважливіших якостей, без якої неможливо створити нічого з того, що буде здатне в майбутньому приносити нам довгоочікувану радість, є **старанність**.

Старанність виявляється у готовності кинути виклик будь-яким труднощам за умови, що вони необхідні для подальшого успіху. Необхідно усвідомити: легких шляхів на початку будь-якої справи не буває; легкий шлях – це ілюзія. Усе, що приносить людині щастя, – здоров’я, гроші, кар’єра, стосунки – необхідно заробляти важкою працею. А тому будь-які сьогоденні труднощі на цьому шляху слід розглядати як інвестицію в майбутні успіхи.

У глибині душі всі ми прагнемо корисної творчої праці, яка дає поживу розуму і справу для рук. Наша душа знаходить себе по-справжньому лише тоді, коли повністю чомусь віддається, а віддаватися повністю вона може тільки спорідненій праці, яка відповідає її природним здібностям. Людина стає тим, що вона є завдяки справі, яку вона робить своєю. Тільки займаючись улюбленою справою людина здобуває справжню радість, тільки нею вона по-справжньому дорожить.

За таких умов не лякають навіть труднощі – вони тільки захоплюють і посилюють завзятий характер. Подолання труднощів породжує винахідливість. Не випадково здоровий організм часто шукає нові ситуації заради пошуку та дослідження своїх унікальних здібностей і граничних можливостей, які не знайшли собі місця в системі звичних психологічних уявлень; це особливі за складом здібності, які тільки під час труднощів виявляють себе й діють найкраще.

Кажуть, що наша земля погано облаштована для щастя; якщо це справді так, то нам залишається одне – вільно творити. Одне тільки і є щастя – творчість... Живе лише той, хто творить, – писав Р. Ролан.

Творчість – це наша сутність, наша життєвість, трансформаційна сила, яка сприяє позитивній самооцінці.

Водночас сучасній людині, перш ніж твердо ступити на стежку творчості, треба вміти розставатися із застарілими, вже непридатними формами досвіду, навичок мислення, здійснення вчинків, які в надлишку подано в традиційній системі виховання й освіти. Зазначимо: як це не важко визна-

ти, але сучасні традиційні методи виховання – логічні та переважно прагматичні – спрямовані на досягнення такої мети суспільства, яка полягає не в тому, щоб створити креативну особистість зі своїм оригінальним і незалежним стилем мислення, здатною адекватно реагувати на виклики нового часу, ставити перед собою завдання й успішно вирішувати їх; вони зорієнтовані насамперед на те, щоб створити напівробота, котрий максимально близько наслідує суспільний еталон, своєрідний ідеал, до якого можуть бути висунуті певні вимоги.

Поставимо собі декілька запитань. Наприклад: чи не нагадують сучасні школи міні-в'язниці? Чи не обмежують вони уяву учня, чи не тиснуть вони на дитину фізично й ментально, і чи не практикують вони різноманітні форми явного і прихованого тероризму? Відповідь, як видається, очевидна: так. Такі школи не зацікавлені в реальному розвитку особистості, оскільки будь-якій державі вигідно, щоб своїм членам із самого дитинства прищеплювати інстинкт керованих, а будь-який клан, який знаходиться при владі, аж ніяк не зацікавлений в тому, щоб вирощувати для себе нових конкурентів. Подібні школи необхідні насамперед державі, для того щоб навчати дітей виконанню певних ролей в її офісах та інших установах.

Логіка такого підходу до виховання майбутнього спеціаліста, члена суспільства проста: повністю свідомо пробуджена особистість, якій вдалося уникнути “промивання” мізків, не захоче вписуватися у жодну з ролей, запропонованих суспільством [5].

Хочемо наголосити: пробудження у нашому розумінні означає вправлення програми, яка змушує людину діяти і сприймати навколишній світ як погано (тобто неправильно) зібраний робот. Пробудившись, вона зможе побачити зовсім інший світ; і це буде кульмінаційний пункт у розвитку особистості в її просуванні до самореалізації. Коли ж мова йде про роботизовані продукти традиційного виховання, то, крім того, як зручно вписатися у штучно створені для них ніші, ці понівечені істоти більше ні на що не здатні.

Однак, ми віримо: рано чи пізно настане час, коли виникне гостра потреба в людях, які здатні творити, які не погоджуються на тупу покірність, а навпаки, у всьому здатні виявляти ініціативу; котрі не є вузьколобими фанатиками тієї чи іншої безглуздої ідеології, а мають твердий намір зробитися справжніми господарями своєї долі, стати дослідниками своїх істинних бажань та інтересів і зуміють змінити своє життя на краще.

Те, що ми здатні вбачати несправедливість й абсурд у багатьох нинішніх традиціях й установках, які міцно заволоділи умами у суспільстві, свідчить лише про наше поступове позбавлення від бездумного автоматизму і наше небажання жити в тій системі координат, яка давно вже дискредитувала себе та перестала відповідати нашим індивідуальним запитам і нашому рівню домагань, які останнім часом значно вирости.

Ми вже усвідомлюємо, що повинні використовувати наші можливості для власного задоволення і творчого розвитку, для удосконалення життя, а не для продовження нудного роботичного існування.

Що треба робити для того, щоб у людини пробудити креативність як необхідну передумову ефективної особистості? Основні умови, необхідні для стимуляції креативності, такі: психологічна безпека, прийняття вас оточенням такими, які ви є, емоційне розуміння і свобода від оцінок, а також клімат психологічної свободи, атмосфера розкнутості, дозволеності, відкритості, гри та спонтанності.

А що в кінцевому результаті дає людині заняття творчістю? Як наслідок, ми інтегруємо в єдине ціле наш інтелект, тіло, емоції та дух, ми посилюємо себе і відчуваємо радість та надію; наша свідомість стає єдиною, цілісною, самодостатньою. Зрештою, через творчість людина здатна відчувати стан, який інтерпретує для себе як примирення із собою, що дає можливість позбутися психологічних проблем.

Наступна якість, без якої успіх неможливий, – **уважність**. Тотальна уважність виникає, коли людина не розпорошує енергію своєї свідомості на нижчі переживання. Уважність людей, які себе усвідомлюють, спрямована насамперед усередину – вони приймають виклик гніву або страху, протиставляючи цим почуттям свою позитивну волю. Той же, хто живе неусвідомлено, вибирає втечу в свої негативні переживання того, що відбувається. Саме піддаючись нижчим почуттям, ми втрачаємо найбільше енергії. Якби ми вміли спрямувати нашу енергію не в тому напрямі, у який її затягують наче у вир наш гнів і наші страхи, а в позитивне та конструктивне русло, задіявши своє креативне начало, то, можливо, небезпека була б ліквідована, а на місці гніву й страху могли б виявитися нові можливості.

З кожним виявом нижчих почуттів ми потрапляємо у залежність від них, що дедалі зростає, а потім вже не здатні позбутися цих виявів без сторонньої допомоги, що не дає можливості побачити інші моделі поведінки. Як цього уникнути? Відповідь проста: через **усвідомлення і самоспостереження**. Перше, що нам необхідно усвідомити, – нашу свободу реагувати в будь-якій ситуації не так, як нас провокують, а навпаки, так, як від нас цього не очікують, так, як ми вважаємо за потрібне.

Кожна людина має два рівні свободи [7]. Перший рівень свободи відносний і багато в чому залежить від середовища, часу та обставин – це можливість робити й отримувати те, що ти хочеш, у межах своєї життєвої території, поки тобі це не заважають робити інші. Другий рівень свободи абсолютний, тому що це рівень нашої внутрішньої свободи – боятися або не боятися, якщо тобі загрожують; ображатися або не ображатися на спробу тебе образити; злитися чи не злитися, якщо в тебе щось виходить не так, як хотілося. Мить, коли ми гніваємося, – це плата за мить неухважності.

Як виявляється уважність щодо гніву? У такі моменти нам достатньо зрозуміти, що ми починаємо дратуватися, і спитати себе, чи справді нам це необхідно в цій ситуації та **які справжні причини цього стану**? Якщо, стримавшись, ми не відчуваємо себе приниженими і зрозуміємо, що наша справа від цього тільки виграла, трансформація гніву вдалася.

Ми повинні постійно вдосконалювати себе, відстежуючи свою реакцію, стаючи дедалі сильнішими. “За допомогою уваги, стриманості, самов-

ладання мудрець може створити для себе острів, який не затопить жодна повінь”, – йдеться у стародавньому буддистському трактаті “Дхаммапада”.

Наступна якість, яка є запорукою досягнення успіху, – вміння брати на себе ініціативу і **схильність до лідерської поведінки**.

Наскільки м’язи тіла стають сильнішими від їх використання, настільки звичка до ініціативи, як і рішучість, закріплюється відповідно до її застосування.

Специфічною особливістю лідерства є те, що лідер змушений постійно жити “у світлі прожекторів”. І чим би він не займався, його постійно переслідують наслідування й заздрість. На лідера нападають, тому що він лідер, і ті зусилля, які витрачаються на те, щоб зрівнятися з ним, є доказами його лідерства, переваги над іншими.

Справжній лідер притягує ворогів наче магніт. І це характеризує його з найкращого боку, адже вороги – це тінь людини: довжиною тіні можна виміряти значущість її діянь. І якщо ми маємо комусь завдячувати у цьому житті, то насамперед своїм ворогам, адже їх наявність не дає нам можливості розслабитися і допомагає постійно тримати себе у належній формі. Крім того, воюючи проти нас, вороги створюють нам ім’я, а намагаючись знищити нас, тільки озброюють на боротьбу. Н. Макіавеллі писав із цього приводу, що у певні моменти життя фортуна навмисно посиляє нам ворогів для того, щоб здолавши їх, ми, підставленою ними драбиною, піднялися якомога вище. Більше того, якщо життя не “обдаровує” нас ворогами, їх необхідно собі створювати, щоб узявши над ними гору, постати ще у більшій величчі [1]. Справді, що може бути краще за стимул, такий як сильний і розумний ворог! У цьому житті нас чогось навчити можуть дві речі: великі випробування і могутні й талановиті вороги.

Водночас, якщо і треба когось остерігатися у цьому житті – так це друзів. За великим рахунком життя людини – це боротьба з підступами людей; підступи ж друзів особливо небезпечні. Найгірші вороги – з колишніх друзів. Як писав поет М. Некрасов, тієї руки удар смертельний, яка пестила, бо вона б’є по твоїх найвразливіших місцях, які відомі тільки їй. В аспекті сказаного найбільш виграшною позицією для нас буде те, коли ми на сьогоднішніх друзів будемо дивитися як на завтрашніх ворогів, причому найзліших, а з ворогами, навпаки, завжди будемо тримати двері відчиненими для примирення. Така позиція є ознакою сили. “Хто сильний? Той, хто перетворює ворога на друга”, – стверджує Талмуд. Що стосується ворогів, то треба пам’ятати, що той із них, хто шукає наші помилки, корисніший за друга, який з тих чи інших міркувань (переважно корисливих) бажає приховати їх, щоб потім скористатися ними проти нас самих. Коли ж йдеться про справжнього друга, то щоб зробитися ним, він повинен спочатку стати для нас безжальним ворогом, який прискіпливо досліджує в нас всі вразливі місця і попереджає про них як про найбільшу небезпеку.

Заздрість – ще одна з найбільших загроз, які завжди й у всьому супроводжують лідера. Кажуть, що на цій якості базується світ, і якщо йому судилося загинути, то він загине саме від заздрощів.

Так уже створено цей світ: завжди і всюди у людському середовищі домінують заздрість, страх, жадібність, честолюбство і прагнення перевершити. Завжди серед людей знайдуться нікчемні істоти, які жбурлятимуть брудом у тих, чиї здобутки недосяжні для їх розуміння. Не зумівши перевершити або наздогнати лідера, заздрісники намагаються його знецінити чи знищити, чим, до речі, тільки підтверджують його перевагу.

Однак, якщо лідер справжній, він за будь-яких умов залишається лідером. Ті ж, хто спалахує на кожен випад різноманітних кривдників, швидко згасають і знічуються. І навпаки: ненависть супротивника збільшується відповідно до нашої великодушності. Зазвичай люди ненавидять тих, кого не можуть зневажати.

Кращий спосіб помститися супротивнику – не бути схожим на нього, адже він для того і провокує сильніших за себе, щоб у такий спосіб зрівняти їх із собою. І в ту мить, коли ви піддалися на провокацію ворога, це означатиме, що ви заздалегідь програли йому дуель. Краще не реагувати; знехтування – найбільша помста для ворога, а забуття – найкращий спосіб поховати ворога в пороху його нікчемності.

А тепер поговоримо про ті особливі якості, які перетворюють людину на справжнього лідера.

Лідерство формується з багатьох якостей. Серед найважливіших можна назвати віру в себе, моральний вплив, самопожертву, патерналізм (що виявляється у турботі про підлеглих, про їх добробут), ініціативу, рішучість, мужність, наполегливість.

У цьому ряду якостей **впевненість у собі** – найголовніша. Вона ґрунтується, по-перше, на точних знаннях (точні знання нічим неможливо замінити); по-друге, на здатності передавати ці знання іншим; по-третє, на відчутті й усвідомленні своєї переваги над іншими. Ця якість надає лідеру самовладання й витримку.

Якщо впевненість у собі є результатом більш глибоких знань, перевірених часом, то **моральний вплив** ґрунтується на вірі в те, що ви володієте необхідними якостями, і практика відносин з людьми це підтвердила. Щоб набути такого впливу і зберегти його, ви повинні володіти самоконтролем, фізичною витривалістю та моральною силою.

Самоконтроль – одна з декількох основ, з яких виростає сила особистості; він дає можливість поставити своє “Я” на належне йому місце. Як тільки ми навчимося це робити, то зрозуміємо, що **наше “Я” – це засіб нашого самовираження**, а не тиран, якому треба в усьому підкорятися.

Якщо уявити собі портрет людини з **високорозвинутим самоконтролем**, то він вирізняється такими характеристиками, яких людина набуває протягом свого життя: така особистість не підвладна ненависті, страху, ревності, помсті, заздрості та іншим руйнівним емоціям. Людина з розвинутим самоконтролем не впадає в екстаз і не виявляє неконтрольований ентузіазм стосовно всього, із чим би вона не стикалася. Така людина не ненавидить тих, з ким не погоджується; навпаки, намагається зрозуміти причину незгоди і здобути із цього вигоду. Вона не дозволяє, щоб її

емоції давали іншим людям владу над нею, наприклад: любов необхідна для щастя, але людина, яка любить так сильно, що її щастя цілком опиняється в руках іншої людини, нагадує вівцю, яка забирається в лігво “доброго вовка”.

Людина з розвинутим самоконтролем не дозволить собі опинитися під впливом циніка чи песиміста, не дозволить вона й іншому думати за себе. Така людина завжди контролюватиме свої дії та не дозволить їм керувати собою.

Отже, набуття самоконтролю є ключем до управління власним життям.

Разом з тим, лідер повинен мати і моральну мужність – той тип моральної мужності, яка в екстремальних умовах дає можливість не вагаючись триматися обраного курсу дій. Моральна мужність вимагає також, щоб лідер ніс відповідальність за свої дії.

Той, хто прагне до лідерства, зобов’язаний знати добре три речі: себе самого, свою справу і людей, з якими він покликаний працювати над утіленням задуму. Треба вивчити кожного, щоб дізнатися, у чому його сила і в чому слабкість, які його справжні мотиви поведінки, на кого можна сподіватися у важких ситуаціях, а на кого не можна за будь-яких умов.

Необхідно також дізнатися, які ініціативи можна очікувати від кожного, яким чином на нього необхідно вплинути, і як він сам впливає на оточення. Тоді можна спрогнозувати поведінку, яка буде стосовно кожної окремої людини найдоцільнішою. У кінцевому результаті, від того, наскільки лідеру вдасться порозумітися з підлеглими і мотивувати їх на активні та продуктивні дії, великою мірою залежатиме доля їх спільного креативного проекту.

Не менш важливим для лідера є його вміння **добирати і виховувати кадри**, адже як відомо, “кадри вирішують все”.

Про розум лідера судять насамперед за тим, яких людей він до себе наближає, – писав Н. Макіавеллі [1]. Якщо ці люди віддані та здібні, то завжди можна бути впевненим у мудрості лідера, бо він зумів розпізнати їх здібності. Разом з тим, справжній лідер мусить себе оточити і тими людьми, які здатні думати інакше ніж він сам; така стратегія допоможе зважено підходити до вибору того чи іншого варіанта дій і звести помилки до мінімуму. Крім того, це робить можливим подивитися на проблему в іншому контексті та знайти єдине правильне рішення.

**Здатність приймати швидкі та тверді рішення** – це одна з визначальних особливостей лідера.

Аналіз великої кількості людей показує, що чим краще лідер знає собі ціну, тим легше йому це робити.

Уміння вибрати правильні орієнтири, чітке бачення мети, яка іншим уявляється у вельми туманних контурах або не уявляється зовсім, уміння знаходити елегантні та прості способи вирішення складних проблем, – все це і характеризує справжнього лідера.



Справжній лідер ніколи не дозволяє, щоб його вели за собою інші уторованим шляхом. Він встановлює свої правила гри; завжди та в усьому звітує лише самому собі, бо він один бачить кінцеву мету.

Основний запит сучасної доби – пошук і навчання креативних лідерів, здатних здійснити прорив у розвитку суспільства на найближчий період. Ця проблема набуває особливої значущості, коли людство опиняється у глибокій кризі та шукає виходу із ситуації, що склалася.

Для того щоб це стало можливим, лідер повинен мати у своєму розпорядженні ретельно дібрану та добре підготовлену команду здібних і відданих справі однодумців, які поділяють його ідеї та здатні втілювати їх у життя. Діяльність із реалізації задуманого лідером проекту буде успішною, коли він:

- наділений харизматичністю та користується авторитетом і підтримкою підлеглих;
- має чітко окреслений й обґрунтований широкий фронт змін;
- має сформовані пріоритети діяльності та механізми їх реалізації;
- керується не політичним або ідеологічним критерієм добору кадрів, а професійним.

Цікавий сценарій стратегічного прориву вдалося реалізувати (і не безуспішно) Й. Сталіну в період індустріалізації СРСР напередодні Другої світової війни (див. книгу В. Суворова “Очищення”). Зважаючи на те, що часу залишалось дуже мало – війна наближалася неминуче, Й. Сталін діяв рішуче, не особливо задумуючись над етичним наповненням плану реалізації задуманого.

Сутність сталінської кадрової стратегії зводилася до того, що він шукав і знаходив молодих, талановитих, енергійних, наполегливих, “зубастих”, амбітних молодих людей, справжніх “хижаків” (їх ще називали “висуванцями Сталіна”), піднімав їх угору і ставив перед ними високі завдання (іноді, здавалося, нездійсненні). Людина таким чином перевірялася у конкретній справі; її минуле, анкетні дані, характеристики нікого не цікавили і жодної ролі не відігравали. Якщо, наприклад, через деякий час нездійсненне завдання так і залишилося нездійсненим, людину просто “прибирали”. Система варварська, звичайно, але дієва; за тих обставин вона була вимушеною і доволі ефективною, хоча б тому, що шлях до влади, а отже, і до можливостей самореалізації був відкритий усім, хто виявляв певні здібності. Те, що когось “прибирали”, означало не що інше, як тупиковий напрям розвитку, зрізання гілки, котра не приносить плодів. І той факт, що перед самою війною Й. Сталін знищив значну частину командного складу Червоної армії, пояснювався не тільки маніакальною підозрілістю “вождя народів”, а й, можливо, його невпевненістю в тому, що стара військова еліта, сформована в основному за часів громадянської війни, здатна вирішувати проблеми військового будівництва у нових умовах (цим, можливо, і пояснюється катастрофа перших днів Великої Вітчизняної війни).

Серед усіх якостей, необхідних лідеру для реалізації своєї місії, є така, яку ніщо на світі не може замінити; якість, яка вважається розгадкою успіху, – **наполегливість**.

Нічого героїчного в слові “наполегливість” немає, але характерові людини вона надає такі самі властивості як вуглець сталі.

Сила волі, рішучість і наполегливість, правильно поєднані, стають нездоланими і торують шлях особистості до запланованого успіху. Люди, які досягли великих успіхів, як правило, наполегливі, холоднокровні й вважаються безжалісними та жорстокими, хоча, насправді, вони не більш жорстокі, ніж саме життя; їх безжальність – це лише тверезість розуму, проникливість; їх безжальність – це лише бажання ясності. Такі люди на основі власного досвіду, після тривалих спостережень, дійшли сумного висновку, що істина й успіх завжди знаходяться по той бік умовностей.

Люди, які бажають успіху, завжди бачать тільки необхідність і шукають шляхи досягнення запланованого. Вони добре усвідомили, що сьогодні всі хочуть бачити насамперед успіх, бо успіх сприймається у суспільстві як найвища оцінка вчинків, хай би якими вони були. Слава, успіх – єдина сила, перед якою схиляється світ. “Вже всі Боги померли, залишилися тільки страх перед бідністю та поклоніння успіху”, – писав відомий американський письменник Дж.С. Фіцджеральд.

Разом з тим, бажання успіху, честолюбство перетворюються у деяких із таких людей на вид божевільства, маніакальної пристрасті. Постійна націленість на успіх будь-якою ціною, а також сам досягнутий успіх справляють настільки звужуючий вплив на таких людей, що це перетворює їх на раба успіху, який шукає влади як можливості контролювати інших, замість того, щоб виявляти себе як творець успіху, який шукає можливості радісного застосування своїх можливостей.

Такі люди не усвідомлюють того, що справжній лідер покликаний не владарювати (хоча без цієї навички не обійтись), а служити відповідно до тієї місії, яка на них покладена їх долею, або конкретним збігом обставин.

Якщо наполегливість – запорука успіху, то брак наполегливості – одна з головних причин людських невдач. Недостатня наполегливість – загальна слабкість більшості людей. Але цю слабкість можна подолати за допомогою зусиль. І легкість, з якою можна подолати свою нерішучість, визначається лише силою бажання. Слабкі бажання приносять слабкі результати, так само, як невеликий вогонь дає мало тепла. Якщо ви виявили, що вам бракує наполегливості, сильніше розпалюйте вогонь свого бажання.

Небагато людей на власному досвіді осягають необхідність наполегливості. Це насамперед ті, хто завжди сприймає поразку лише як тимчасовий стан, як стимул до більш значних зусиль.

Головна причина поразок – зупинка після першої невдачі, хоча невдача для справжньої особистості – це як подарунок життя, можливість зробити щось по-справжньому вартісне або принаймні краще, ніж це було зроблено до цього. Сама собою невдача тільки виявляє перед нами силу

наших бажань. Люди, які справді досягли успіху, на всі проблеми, що виникали у їх житті, дивилися як на виклик, котрий змушує долати самих себе. Такі люди, зазнаючи невдачі, складали та реалізовували новий план, створювали для проблеми новий контекст, який допомагав побачити її в новому світлі й, розглянувши нову інформацію й альтернативи, вибрати належний варіант дій. Одним людям поразки несуть загибель, інших пробуджують до життя. Перевага останніх полягає в тому, що вони здатні перетворити поразку на перемогу – і в цьому їх справжня сила.

Другою умовою успішного вирішення проблеми є **розкріпачення мислення**, що тісно пов'язане з попередньою умовою. Розкріпачення мислення означає, що індивід висуває не один, а декілька варіантів вирішення ситуацій, якщо навіть деякі з них здаються на перший погляд божевільними.

Наступна вимога – за будь-якого розвитку подій намагатися зберігати позитивний настрій. Гарний настрій майже завжди проблему перетворює на проект і стимулює творчий процес.

Психологи стверджують: дуже часто ми наперед знаємо відповіді на свої запитання, але у зв'язку з нашою негативною емоційною залученістю до проблеми (коли негативні емоції спочатку заповнююють, а потім і зовсім отруюють наш розум) ми не можемо знайти ефективне рішення. Та коли нам вдається подолати наші емоції, відновити не затьмарений спокій розуму, тоді ми здатні більш об'єктивно оцінити ситуацію, звільнитися від емоційної долученості й запропонувати безліч ідей, з яких хоча б одна обов'язково буде ефективною у плані вирішення проблеми.

Отже, людина досягає успіху зовсім не внаслідок удачі. Єдина удача, на яку вона може розраховувати, – це удача, організована нею самою. Удача завжди приходить до наполегливих і терпеливих. Терпіння – головна перевага людини. Всі її сили – це суміш часу і терпіння. Саме за допомогою терпіння досягається бажана ціль.

Якщо запитати людей, чого вони хочуть понад усе, більшість із них не зможе відповісти, тоді як удача й успіх відгукуються тільки до тих, у кого є певний план, постійна наполегливість і нездоланне бажання досягти поставленої мети (варто зазначити, що люди взагалі поділяються на дві категорії: на тих, хто готовий на все заради своєї мети, і решту інших).

Успіх – це послідовне досягнення визначених особистих цілей, до яких людина ставить серйозно.

Отже, щоб рухатися назустріч успіху, необхідно заздалегідь продумати маршрут, який становить систему послідовних дієвих кроків у складному і тривалому процесі досягнення поставленої мети.

Крок перший: перерахуйте свої цілі, все, що ви хочете отримати, до чого хочете прийти, і зазначте, які із цілей потребують від вас більш кваліфікованих умінь або кращої освіченості.

Крок другий: розставлення пріоритетів; визначте, яка із цілей має найбільше значення і потребує докладання негайних зусиль, а який з маршрутів може почекати до кращих часів.

Крок третій: призначте термін. Тепер поділіть цілі, що залишилися, за трьома категоріями: довгострокові, проміжні та найближчі. Зверніть увагу, що проміжні та найближчі цілі простягають день за днем ланцюжок до вашої остаточної життєвої мети.

Крок четвертий: установіть черговість – який успіх стане сходинкою для подальших успіхів. Побудуйте з ваших цілей драбину успіху.

Крок п'ятий: складіть конкретний план дій з реалізації запланованого.

Крок шостий: поставте нову мету.

Одна з пасток, у яку потрапляє більшість людей, полягає в тому, що досягнувши певної мети, вони зупиняються і починають “спочивати на лаврах”. Це називається застоєм. Щоб цього уникнути вам необхідно накреслити собі новий маршрут ще до того, як ви досягнете остаточного результату на старому (більшість людей відчувають емоційний спад у мить, коли досягають мети).

Основна передумова успіху – бурхливе і пекуче бажання досягти його. Без бажання не виникає рішучості, а без рішучості не буде стимулу діяти. Складіть план штурму; ваш план війни – боротьба з негативом усередині вас, з вашим “я не зможу”. “Найбільший ворог ховається там, де ми найменше могли б його шукати”, – писав славетний римський полководець Юлій Цезарь. Мало хто з нас здогадується, що цей підступний ворог ховається не де-небудь, а в нас самих, у наших вадах і пороках, які ми зазвичай не можемо бачити, а якщо і бачимо їх у собі, то старанно замовчуємо, щоб це не заважало нам дрімати на “подушці” ілюзій і самоомани; саме це у першу чергу і стоїть на заваді на шляху до успіху. “В шахматах лише тоді можна стати справжнім майстром, коли пізнаємо свої слабкості й помилки. Так само і в житті”. Над цими словами великого російського шахматиста О. Альохіна варто замислитися.

І останнє, про що хотілося б згадати: щоб досягти успіху, необхідно діяти розважливо та цілеспрямовано, і з невтомною постійністю. Необхідно також пам'ятати: той, хто твердо вірить у силу і напрям своїх бажань, рано чи пізно обов'язково зустрине свій успіх. Успіх завжди тягнеться до людей, свідомість яких уже підготовлена до нього (про таких людей кажуть, що вони заряджені на успіх): тоді він лине до такої людини так само невпинно, як річка прямує до моря.

#### **Список використаної літератури**

1. Макиавелли Н. Государь / Н. Макиавелли. – М. : Художественная литература, 1982. – 504 с.
2. Русинка І.І. Психологія : навч. посіб. / І.І. Русинка. – 2-ге вид., перероблене і доповнене. – К. : Знання, 2011. – 407 с.
3. Русинка І.І. Роль курсу “Психологія” у підготовці студентів до успішної професійної / І.І. Русинка // Вища школа. – 2012. – № 8. – С. 42–52.
4. Спиваковский В. Если хочешь быть богатым и счастливым, не ходи в школу / В. Спиваковский. – К. : Гранд, 1990.
5. Уилсон Р.А. Психология эволюции / Р.А. Уилсон. – К. : Янус, 1998. – 155 с.

6. Хилл Н. Закон успеха. Думай и богатей / Н. Хилл. – Екатеринбург : Хитур, 2001. – 704 с.
7. Хохель С.О. Секреты победителя: Книга развития личных качеств / С.О. Хохель. – СПб. : Невский проспект, 2000. – 192 с.
8. Хохель С.О. Уроки процветания. Книга развития качеств творца успеха / С.О. Хохель. – СПб. : Невский проспект, 2000. – 192 с.
9. Хохель С.О. Пробуждения новых возможностей / С.О. Хохель. – СПб. : Невский проспект, 2001. – 154 с.

**Русинка И.И. Воспитание определенных качеств личности как залог достижения ею жизненного успеха**

*Рассматривается проблема приобретения личностью необходимых качеств и умений выходить за пределы прежних парадигм, смело исследовать собственные интересы и стремиться успешно их реализовывать.*

*Ключевые слова: успех, личность, возможности, развитие, качества, умения, мышление, самостоятельность.*

**Rusynka I. Education of certain personality traits as a key achievement of her life success**

*The problem of acquiring individual qualities and skills necessary to go beyond the old paradigms easily explore their own interests and seek to implement them successfully.*

*Key words: success, personality, capabilities, development, quality, skill, thinking, independence.*

**ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

*Проблему впливу на вибір професії абітурієнтами розглянуто в період “випуск із ЗНЗ – вступ до ВНЗ”. Формування необхідного рівня знань абітурієнтів для свідомого професійного самовизначення вирішується в процесі професійно спрямованої довузівської підготовки, яка сприятиме вибору професії відповідно до індивідуальних особливостей особистості й потреб суспільства.*

*Ключові слова: довузівська підготовка, професійне самовизначення, професійна спрямованість, професійно орієнтовані дисципліни, абітурієнт.*

Входження України до Болонського процесу об’єктивно вимагає створення концепції професійно орієнтованої дидактичної системи, яка забезпечить досягнення високої якості професійної освіти та становлення особистості. Найбільш перспективною є дидактична система, у якій навчальний процес організований з урахуванням професійної спрямованості, з орієнтацією на особистість.

Більшість випускників ЗНЗ прагнуть здобути професійну освіту, але об’єктивна реальність (рівень підготовки учнів, вимоги зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), перспективи професійної реалізації за спеціальністю) корегує суб’єктивні плани професійного майбутнього, тому виникає необхідність професійно орієнтованої довузівської підготовки (далі – ДП) при ВНЗ для подолання розриву “ЗНЗ – ВНЗ”, підвищення рівня знань випускників шкіл та уточнення вибору професії абітурієнтами, яка спонукала б до самостійного вибору, заснованого на знаннях, поінформованості, урахуванні потреб ринку праці й індивідуальних особливостей особистості.

Філософсько-соціологічні, управлінські аспекти проблеми довузівської освіти знайшли своє відображення в працях сучасних вітчизняних учених: Г. Балла, Н. Євтуха, І. Зязюна, В. Маслова, Н. Ничкало, Е. Пехоти, С. Сисоєвої, Г. Филипчука. Дидактичні аспекти управління якістю шкільної й довузівської освіти висвітлено в наукових розробках Н. Бирик, В. Бондаря, М. Бурди, Н. Буринської, С. Гончаренко, В. Мадзигона, В. Маслова, В. Паламарчук, О. Савченко. Окремі аспекти ДП були об’єктом дисертаційних робіт І. Бичкової, П. Гончарук, Л. Григорчук, С. Селивестрова, Е. Фатєєвої, В. Федяєвої, Д. Филиппова.

Аналіз наукових праць підтверджує, що достатньо не розкриті педагогічні можливості підготовки до вступу, професійного спрямування ДП, яка має відігравати корегувальну роль, проводячи профорієнтацію відповідно до потреб суспільства, мінімізуючи негативні наслідки помилок при виборі професії.

**Мета статті** – розкрити модель професійно орієнтованої ДП абітурієнтів, яка сприятиме свідомому професійному самовизначенню й підвищенню ефективності навчального процесу.

У сучасному світі професій вимоги до працівників швидко змінюються й доводиться вирішувати проблему зміни видів діяльності, тому профорієнтація є необхідною ланкою зв'язку людини, системи професійної підготовки та ринку праці. Неправильний вибір професії – це витрати засобів, часу на здобуття непотрібної спеціальності, труднощі при працевлаштуванні, збитки для суспільства від нераціонального використання коштів на професійне навчання, нестача необхідних фахівців на ринку праці.

Абітурієнти напередодні вступу до ВНЗ достатньо не володіють інформацією про майбутню професію, а обирають з інших причин, зокрема: можливість навчатися за державним замовленням (40%); не пройшов по конкурсу на обраний фах (30%); стипендіальне забезпечення (25%); інші матеріальні заохочення (5%). Отже, виникає розрив профорієнтаційного зв'язку “ЗНЗ – ВНЗ”, невідповідність рівня сформованості знань і вмінь випускників, необхідного для професійного самовизначення, який може компенсувати професійно орієнтована ДП.

Професійне самовизначення зумовлено специфікою особистості й зовнішніми умовами, які суттєво впливають на ставлення до професії.

Традиційно поняття “довузівська підготовка” охоплює комплекс заходів і дій, спрямованих на підготовку абітурієнтів (Е. Климов), а також тривалий процес навчання й виховання з дитинства до вступу до ВНЗ (Є. Павлютенков).

Функціонування різних видів ДП (факультет ДП; підготовчі курси; педагогічні класи; система “ЗНЗ – ВНЗ”; система “коледж – ВНЗ”; центри профорієнтації; заняття з репетитором тощо) потребує застосування засобів впливу на вибір професії абітурієнтами, адже мета ДП – не тільки надати допомогу в підготовці до ЗНО, а й зробити усвідомлений вибір професії.

Традиційно кількість дисциплін, які вивчають абітурієнти, визначається переліком предметів ЗНО, без комплексного загального уявлення про їхню роль у системі навчання у ВНЗ; питання професійної орієнтації лишається за межами ДП. Уведення профільного навчання в школах обмежує можливість успішного навчання за більшістю спеціальностей, зокрема технічних напрямів (рис. 1).

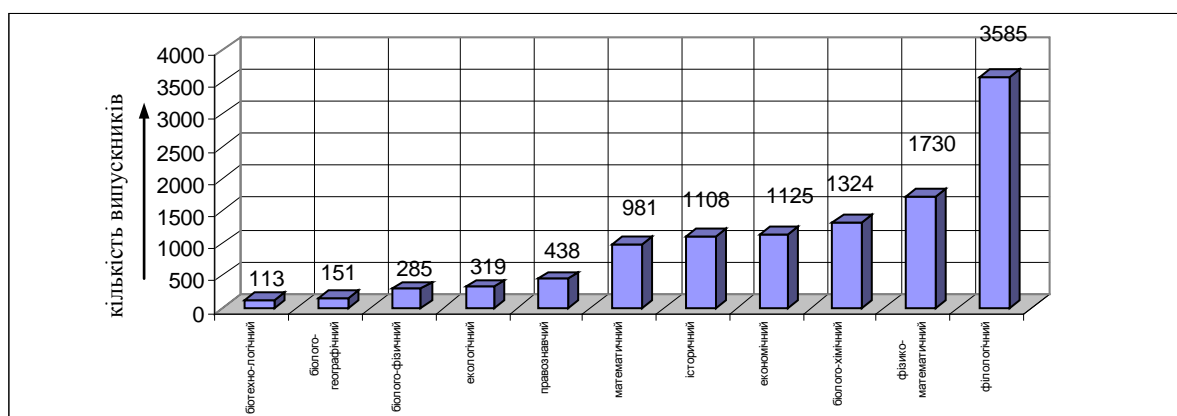


Рис. 1. Профілізація випускників ЗНЗ 2008/09 н. р. (Полтавська обл.)

Враховуючи ознаки професійної реальності (необхідність готовності абітурієнтів до непередбачуваності світу професій, уміння орієнтуватися та стабілізувати свою діяльність) і тенденції ринку праці (інформатизація, глобалізація, роз'єднання, форми заробітку, дестандартизація професійної біографії, втрата формальності в професії, кваліфікація), сучасна молодь змінюватиме впродовж трудової діяльності і професію, і форми занять [6; 7].

Необхідність створення моделі професійно орієнтованої ДП зумовлена такими чинниками [1, с. 147]:

- усвідомлена потреба суспільства в професійній спрямованості молоді;
- нагромадження в суспільстві інформації про професії та ринок освітніх послуг;
- наявність у педагогічній практиці засобів, методів, форм навчальної діяльності, способів формування мотивації вибору професії;
- наявність контингенту абітурієнтів, що потребують відповідної професійно орієнтованої підготовки для свідомого професійного самовизначення;
- наявність педагогічних працівників, які володіють змістом освітньої діяльності, образами навчання й формування мотивації професійного визначення, психологічними знаннями про абітурієнтів як об'єкт навчання;
- наявність результату – рівня загальноосвітньої підготовки й професійної поінформованості абітурієнтів, яка задовольняє соціальний запит суспільства, тобто вимоги ЗНО та потреби ринку праці в фахівцях певних професій.

У дослідженні *професійно орієнтована довузівська підготовка* розглядається як спеціально створена цілісна єдність педагогів, абітурієнтів, засобів, технологій та умов навчання, які дають змогу побудувати пізнавальну діяльність абітурієнтів, спрямовану на досягнення необхідного рівня знань і професійної поінформованості в період “випуск із ЗНЗ – вступ до ВНЗ”.

У нинішніх умовах специфіка ДП зумовлена зміною соціальної позиції “школяр – абітурієнт – студент”, методами і способами навчальної діяльності; процесом навчання – суттєвим фізичним і психологічним навантаженням, крім основного, упродовж дня. Контингент формується з осіб різного рівня підготовки, випускників ВНЗ I–II рівнів акредитації, які мають суттєву перерву між навчанням у ЗНЗ і вступом до ВНЗ, що вимагає неординарної педагогічної майстерності; об'єднання загальноосвітнього циклу дисциплін з профільними, систематичної профорієнтації; формування мотиваційної сфери, заходів для зняття напруження, втоми; зміни режиму праці та відпочинку.

Професійна орієнтація ДП передбачає професійний розвиток особистості: розширення професійно-соціального досвіду, формування професійно-соціальної спрямованості, здатності до самопізнання й самооцінки, до свідомого вибору професії. Професійна спрямованість ДП – сукупність прийомів, методів і впливів для професійного розвитку абітурієнтів, що



включає аналіз зовнішніх факторів впливу на вибір професії, діагностику контингенту абітурієнтів для вибору методів навчання з метою підвищення рівня знань, профорієнтаційну складову й професійно спрямовані дисципліни для формування професійної спрямованості й корегування вибору професії, нормалізацію функціонального стану для підвищення ефективності освітньої діяльності (рис. 2).

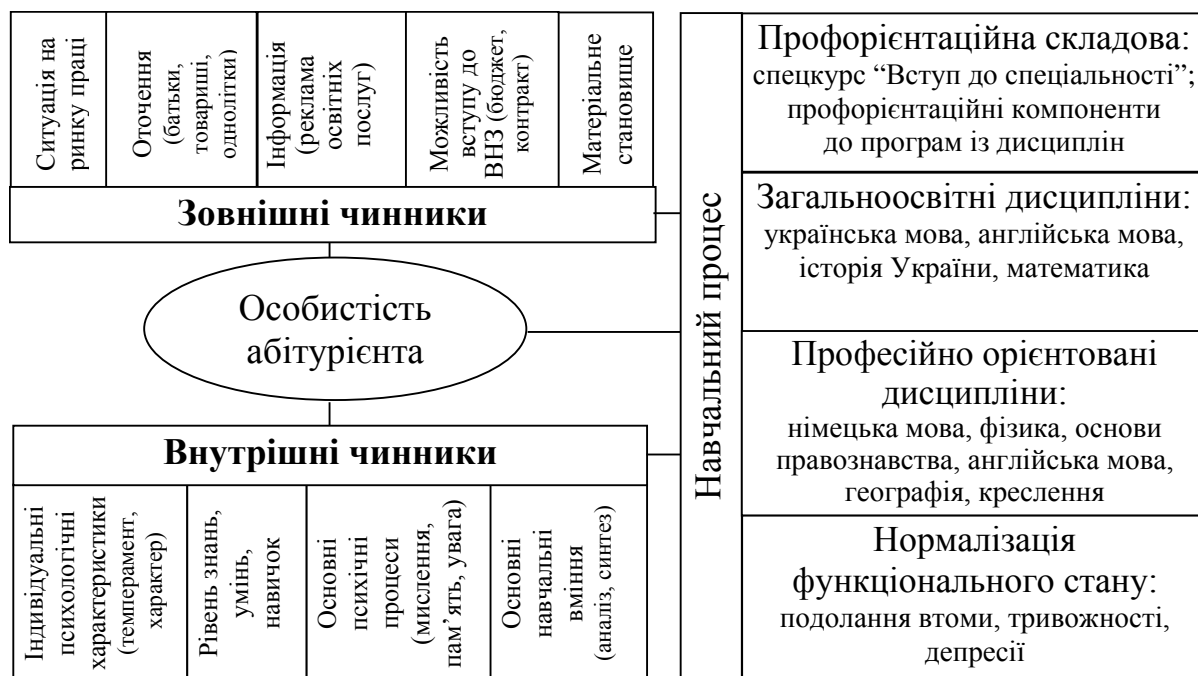


Рис. 2. Навчальний процес і особистість абітурієнта

Аналіз рівня підготовки абітурієнтів, психофізіологічних якостей та інтелектуальних здібностей, мотивів вибору професії дає можливість зазначити, що:

- майже в 60% абітурієнтів самооцінка завищена чи занижена, тобто більшість випускників не здатні самостійно обрати професію відповідно до своїх можливостей, адже оцінюють себе необ'єктивно;
- 93–95% осіб має високий і середній рівень організаторських здібностей і вольових якостей, необхідний для підготовки до самостійного вибору професії, додаткового навчання, раціональної організації робочого часу;
- 30% осіб за узагальненими показниками рівня знань, інтелекту, пам'яті мають низький рівень, що свідчить про брак знань і вміння їх здобувати;
- відбулися суттєві зміни у пріоритетності дії факторів професійного визначення абітурієнтів: суттєво посилилася роль педагогічного колективу, фактора поінформованості, але очевидним є нівелювання думки батьків.

Зростання впливу педагогічного колективу створює можливість корегування професійного вибору на етапі ДП, тому модель професійно орієнтованої ДП абітурієнтів включає мету, завдання, принципи, зміст, мето-

ди, форми, засоби навчання, критерії й методи оцінювання, результат (рис. 3).

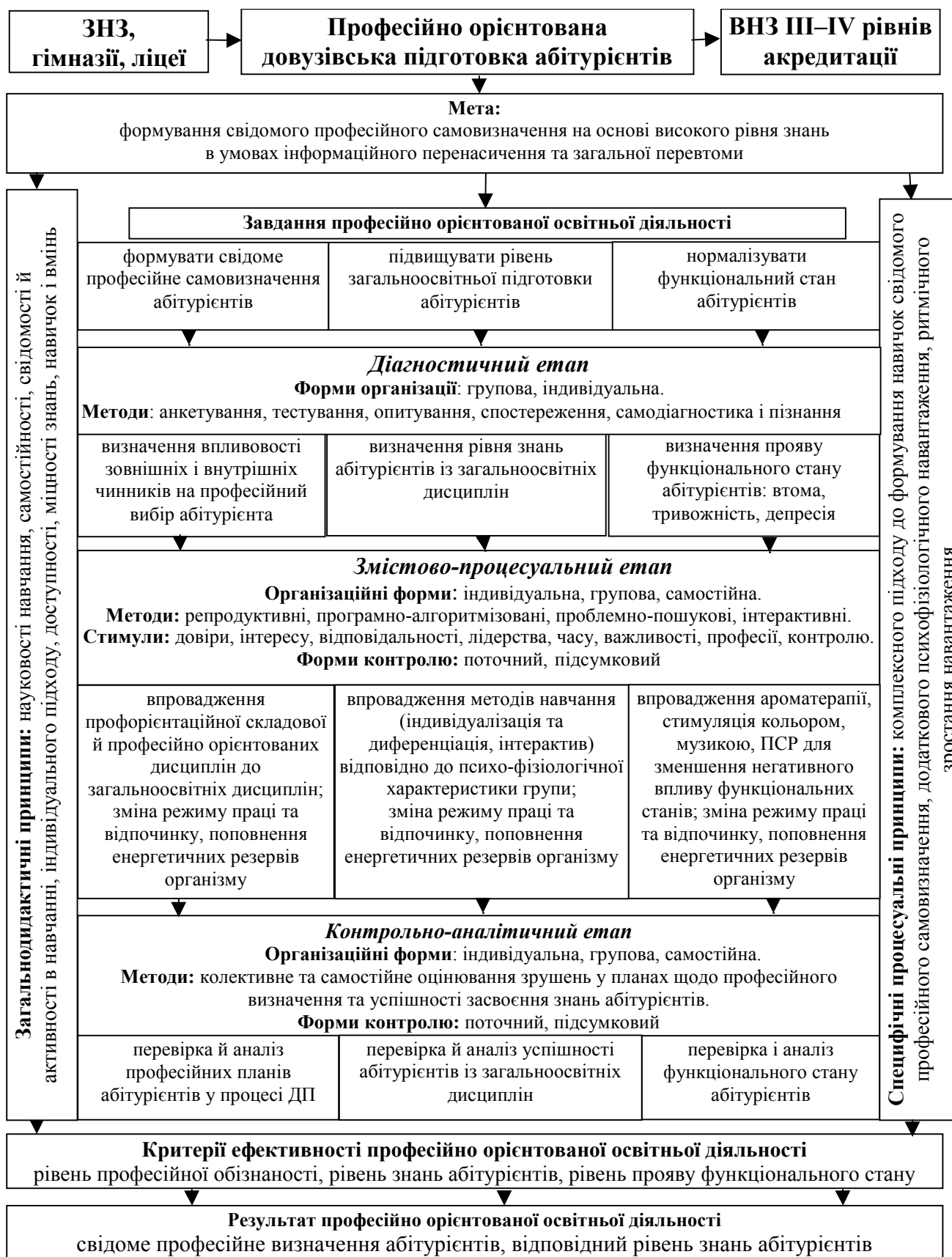


Рис. 3. Модель професійно орієнтованої освітньої діяльності ДП

Забезпечити реалізацію моделі дає змогу використання загальнодидактичних та специфічних процесуальних принципів навчання.

Принцип комплексного підходу до формування навичок свідомого професійного самовизначення, зумовлений проведенням освітньої діяльності ДП після основного навантаження в ЗНЗ, визначає необхідність комплексного залучення до діяльності важливих якостей особистості: високої самоорганізації, концентрації, правильного розподілу уваги, емоційної стійкості.

Принцип додаткового психофізіологічного навантаження полягає в тому, що до основного навчання додається профорієнтаційний компонент, а тому збільшення психофізіологічних витрат організму визначає необхідність застосування заходів для подолання напруження і втоми.

Принцип ритмічного збільшення навантаження передбачає зміну психофізіологічного навантаження залежно від нервово-психічного напруження, що розширює адаптаційні можливості абітурієнтів у процесі підвищення загального рівня освіченості й опрацювання потоку професійно орієнтованої інформації.

З метою посилення пізнавальної мотивації абітурієнтів викладач використовує додаткові стимули:

- довіри – забезпечується наданням абітурієнтам можливості самостійно приймати рішення відносно професійного визначення, що базується на загальному рівні знань і професійній поінформованості;
- інтересу – виникає в процесі здобуття знань, нової інформації про професії та корегування професійного самовизначення;
- відповідальності – викладач розглядає варіанти помилкового вибору професії й аналізує їх наслідки;
- лідерства – у процесі прийняття рішення щодо вибору професії заохочується творчий підхід, активність абітурієнтів;
- часу – викладач систематично нагадує про ліміт часу, що завжди виникає в період остаточного вибору майбутньої професії та ВНЗ;
- важливості – викладач пояснює необхідність засвоєння загальних і спеціальних знань, що є основою формування професійних умінь і навичок;
- професії – викладач наголошує на позитивних аспектах певного кола професій, підкреслює їх специфіку та важливість;
- контролю – викладач проводить профорієнтаційну роботу, контролює процес засвоєння знань абітурієнтами, наголошує на помилках і налаштовує на самостійний вибір професії.

Організаційні форми використовуються залежно від мети і завдань занять, які оптимально відображають сутність професійно орієнтованої освітньої діяльності ДП: індивідуальна – зумовлена необхідністю розвитку в абітурієнтів професійно важливих якостей особистості з урахуванням фізичних, психічних особливостей, інтелектуальних здібностей і нахилів; самостійна – організовується для усвідомлення важливості професійного визначення, абітурієнт самостійно вирішує проблему, обмірковує складові

прийняття рішення, робить висновки та визначає шляхи реалізації власного вибору; групова – застосовується з метою поглиблення й систематизації знань, здобутих у школі, для вивчення загальних положень, нормативних документів щодо професійного самовизначення, розгляду можливих варіантів та алгоритмів дій виходу з проблемних ситуацій.

Формування стійкості абітурієнтів до швидкої втомлюваності, зниження працездатності спричинено проблемно-пошуковою діяльністю.

Створення сприятливих умов для навчання в процесі ДП зумовлено тим, що окремі властивості нервової системи взаємопов'язані, а їх індивідуальна комбінація має переваги й недоліки при професійному самовизначенні; властивості нервової системи по-різному – і сприятливо, і несприятливо – відображаються на навчальній діяльності абітурієнтів.

Оцінка ефективності професійно орієнтованої освітньої діяльності в процесі ДП абітурієнтів визначається за критеріями:

- рівень професійної поінформованості – суб'єктивний (плани щодо професійної реалізації студентів) і об'єктивний (працевлаштування випускників ВНЗ за фахом);
- рівень знань абітурієнтів – середній бал із дисциплін, що вивчаються;
- рівень прояву функціонального стану – здатність виконувати діяльність на заданому рівні (концентрація уваги та швидкість виконання операцій).

Отже, професійно спрямовану ДП можна розглядати як реальну відкриту динамічну й цілеспрямовану педагогічну систему, компонентами якої є: мета, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, педагога й абітурієнти.

**Висновки.** Модель професійно спрямованої ДП абітурієнтів як частина неперервної освіти особистості надає абітурієнтам можливість підвищити рівень загальної освіти, необхідний для професійного самовизначення, та скорегувати вибір з урахуванням потреб і здібностей особистості, потреб народного господарства.

Подальший розвиток досліджень здійснюється в напрямі перевірки ефективності моделі професійно орієнтованої ДП абітурієнтів.

#### **Список використаної літератури**

1. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения / Е.Э. Коваленко. – Х. : Штрих, 2003. – 480 с.
2. Лузан П.Г. Основы научных исследований в педагогике : учеб. пособ. / П.Г. Лузан, И.В. Сопивнык, С.В. Виговская. – К. : Дакким, 2009. – 248 с.
3. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека / В.С. Мерлин. – Пермь, 1971. – С. 51.
4. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – (Серия “Краткий курс”).
5. Сошенко С.М. Мотивация студентов в процессе выбора профессионального будущего / С.М. Сошенко // Сборник научных работ Бердянского государственного педагогического университета (Педагогические науки). – Бердянск : БДПУ, 2010. – № 3. – С. 271–278.

6. Lumpe A. Gestaltungswille, Selbstständigkeit und Eigeninitiative als wichtige Zielperspektiven schulischer Berufsorientierung, in: Schudy, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn / Obb. 2002.

7. Schober K. Berufsorientierung – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt, in: Wissenschaftliche Begleitung des Programms “Schule – Wirtschaft/ Arbeitsleben (Hrsg.): Schule – Wirtschaft / Arbeitsleben”. Dokumentation 2. Fachtagung Bielefeld 30.05.2001 – 30.05.2001. SWA- Materialien Nr. 7, Bielefeld 2001.

**Сошенко С.М. Профессиональная направленность довузовской подготовки**

*Проблема влияния на выбор профессии абитуриентами рассматривается в период “выпуск из школы – поступление в ВУЗ”. Формирование необходимого уровня знаний абитуриентов для сознательного профессионального самоопределения решается в процессе профессионально направленной довузовской подготовки, которая способствует выбору профессии с учётом индивидуальных особенностей личности и потребностей общества.*

*Ключевые слова: довузовская подготовка, профессиональное самоопределение, профессиональная направленность, профессионально направленные дисциплины, абитуриент.*

**Soshenko S. Professional orientation of pre-university training**

*Problem of influence on the choice of profession is examined university entrants in a period a “issue from school is entering institute of higher”. Forming of necessary level of knowledges of university entrants for conscious professional self-determination decides in the process of professional orientation of pre-university training which is instrumental in the choice of profession taking into account the individual features of personality and necessities of society.*

*Key words: pre-university training, professional self-determination, professional orientation, professionally directed disciplines, university entrant.*

## МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

*У статті розглянуто проблему актуальності виховання моральності та засвоєння моральних цінностей студентами в навчально-виховному процесі. Вказано на необхідність розвитку морально-вольових якостей з метою вдосконалення системи фахової підготовки вчителя фізичної культури.*

*Ключові слова: моральність, виховання, особистість, фізична культура.*

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначає, що головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, сформувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної та процвітаючої держави. Реалізація цієї мети має базуватися на впровадженні гуманістичної освітньої парадигми.

На сучасному етапі розвитку освіти відбувається складний і водночас цікавий період реформування. Перед педагогами постає завдання забезпечити всебічний розвиток особистості, спрямувати навчально-виховний процес на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей і здібностей вихованців [1]. Саме від учителя залежить реалізація цього завдання, бо він має передати знання, досвід, життєву мудрість.

Не можна забувати про те, що вчитель фізичної культури не тільки спортсмен, а, перш за все, – педагог. Як і кожному висококваліфікованому педагогу, вчителю фізичної культури має бути притаманна якість високої моральної культури. На жаль, в наш час спостерігається занедбаність моральності, байдужість до моральних цінностей.

У сучасній науковій та науково-педагогічній літературі недостатньо уваги приділяється формуванню моральних цінностей у студентів факультетів фізичного виховання педагогічних інститутів, майбутніх педагогів. Адже вчитель покликаний закласти фундамент фізичної культури учневі та допомогти йому визначити оптимальні шляхи оволодіння теоретичними знаннями, навичками й уміннями, методикою розвитку фізичних та морально-вольових якостей, потрібних йому для зміцнення здоров'я, забезпечення здорового способу життя, активної суспільної праці за допомогою різноманітних форм навчальної роботи [4].

Тому для організації ефективної навчально-виховної роботи важливо спиратися на етику як вчення про мораль, що аналізує її природу, характер і структуру, моральні категорії (добро і зло, справедливість і несправедливість, честь, гідність тощо), за допомогою яких формуються моральні принципи, норми, цінності.

Протягом багатьох століть представники різних течій пояснювали суть моральних цінностей, моралі та свідомості людини, виділяли критерії морального й аморального буття (Арістотель, Платон, Сократ, В. Абрамов, С. Аваліані, А. Амонашвілі, В. Андрущенко, О. Безпалько, В. Василенко, О. Вишневецький, І. Зязюн, Г. Іванова, М. Каган, В. Малахов, В. Сіверс, О. Сухомлинська, Т. Ткачова та ін.). Важливе значення морально-етичним орієнтирам діяльності педагогів відводять О. Васильченко, І. Грига, І. Зверева, А. Капська, Д. Лукас, Т. Семигіна, О. Холостова.

Зазначимо, що саме слово “моральний” (від лат. “moralis”) утворено від “moris”, що означає вдача, натура, склад душі, звичка. Отже, моральність у контексті спілкування є тим самим виміром, який визначає поведінку людини, її ставлення до співрозмовника, манеру говорити, охоплює внутрішню потребу особистості до здійснення моральних дій і вчинків [6]. Оскільки фізична культура є складовою загальної культури суспільства та робить суттєвий внесок у загальний процес освіти школярів, у розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей і виховання гармонійно розвинутої особистості, то саме вона є потужним фактором та механізмом соціалізації особистості в суспільстві [3].

Є. Золотухіна-Аболіна цінності вибудовує в певну піраміду: багато цінностей розташовано біля її підніжжя, з підйомом угору їхня кількість зменшується, а на вершині залишається лише кілька цінностей, які називають вищими [5]. Ціннісна піраміда ніколи не буває загостреною, але якщо ж на вершині залишається одна єдина цінність, то вчені впевнено стверджують про наявний фанатизм.

Відомі українські науковці (І. Бех, І. Зязюн, О. Сухомлинська та ін.) вважають, що дослідження духовного розвитку суспільства й окремої людини, формування соціально корисної ціннісної системи у кожної особистості можливо ефективно здійснювати тільки крізь призму загальнолюдських і національних цінностей, шляхом ціннісного наповнення навчально-виховного процесу. Дослідниця Н. Ткачова пропонує визначити це поняття як систему соціальних норм, концептуальних ідей, значень, символів, ідеалів, що відображає провідні гуманістичні пріоритети суспільства та виступає головним орієнтиром для розвитку освітньої системи в цілому [9]. На наш погляд, це визначення цілком відповідає дійсності, тому що система цінностей є саме тією ланкою, яка пов’язує індивіда із суспільством.

**Мета статті** – проаналізувати сутність моральних цінностей, обґрунтувати значущість моральних цінностей у процесі становлення особистості майбутнього вчителя фізичної культури.

У вивченні процесів формування особистості цінності займають провідне місце. Вони безпосередньо пов’язані з мотивами та потребами особистості й виступають як своєрідний регулятор її життєдіяльності. Вони забезпечують зв’язок між теорією і практикою, утворюючи між ними своєрідний “міст”. Система цінностей виступає інтегруючою основою як для формування окремої особистості, так і соціальної групи, нації та людства в цілому. Ціннісні орієнтації – важливі елементи у структурі самосвідомості

особистості. Вони визначають спрямованість інтересів і потреб індивіда на певну ієрархію життєвих цінностей; схильність приписувати значущість окремим цінностям, суб'єктивно диференціювати їх за значущістю. Інакше – вони визначають змістову сторону спрямованості особистості, визначають поведінку і діяльність (у тому числі й професійну) людини, детермінують її мотивацію, впливають на стиль мислення і життя.

Зміна умов функціонування вищої школи нашої держави, критичний перегляд ідеологічної орієнтації майбутніх фахівців вимагають диференціації форм і методів виховної роботи педагогічних колективів ВНЗ. Сучасний етап розвитку країни вимагає більш поглибленого підходу до підготовки фахівців. Навчання і виховання студентів – справа творча, що потребує великої віддачі та великої відповідальності як від відповідних кафедр, усього педагогічного колективу, так і від студентів. Ефективність навчально-виховної роботи значною мірою залежить від сумлінної роботи кожного на своїй ділянці – щоб кожний викладач навчав сумлінно, а кожний студент навчався сумлінно. Лише за таких умов можна сподіватися на успіх.

Отже, професорсько-викладацький склад повинен наполегливо та постійно вдосконалювати цей складний і багатогранний процес, щоб відповідати й розвивати статус наукового центру вищої школи.

Виховання вважають основною категорією педагогіки. Однак під цим терміном у педагогічній літературі визначається п'ять різних понять:

- вплив на людину соціального ладу та навколишнього середовища;
- передача новим поколінням нагромадженого суспільно-історичного досвіду;
- увесь навчально-виховний процес в освітньому закладі;
- спеціальна виховна робота для формування системи певних переконань і поглядів;
- формування окремих якостей.

Саме четверте значення з додаванням обмеження в освітньому закладі відповідає тому, що вкладається у поняття “виховання студента” як у специфічну діяльність професорсько-викладацького складу ВНЗ, спрямовану на становлення у вихованців бажаних моральних якостей. Найчастіше в педагогічній літературі не вказується про яке зі значень терміна “виховання” йде мова: вважають, що це значення легко визначається із контексту. Це, звичайно, припускається, але не тоді, коли мова йде про сам предмет наукового спрямування [2; 6].

Зважаючи на вищезазначене, важливим є власний приклад викладача, приклади високого прояву моральних і вольових якостей кращих спортсменів на змаганнях, творчий підхід організації професійної діяльності тощо, використовуючи це як фактор виховного впливу. Важливою умовою успіху за таких умов є формування єдиної творчої етичної позиції в колективі при оцінюванні конкретних форм поведінки. Це накладає на спортивних педагогів додаткову відповідальність за своє моральне обличчя та етичну бездоганність вчинків.



Вчитель фізичної культури – це не професія, це спосіб життя. Істина втілена в житті, сильніша від тієї, якої навчають словами. Отже, треба жити істинами, яких навчаєш. От чому особистий приклад відіграє вирішальну роль на певному етапі виховання.

Цінності не тільки і не стільки задовольняють потреби людини, а значною мірою духовно відтворюють саму людину, відображають фундаментальні ставлення та потреби людей, становлять фундамент індивідуального світогляду. Визначення цінностей як вищих категорій здійснюється на рівні індивідуального вибору. Обираючи подібні цінності та вільно присвячуючи їм свої вчинки, людина утверджує тим самим свідоме ставлення до норм і принципів моралі, духовну гідність і дієвість своїх мотивів та цілісність своєї моральної свідомості загалом. На жаль, серед дослідників поки не існує єдиної думки щодо визначення поняття “цінність”.

Якщо звернутися до Українського енциклопедичного словника, то “цінність” в ньому визначена як соціально-філософська категорія, що позначає позитивне чи негативне значення явищ природи, форм суспільної організації, історичних подій, моральних учинків, духовних витворів для людства, окремого суспільства, народу, класу, соціальної групи чи особи на конкретному етапі історичного розвитку [5; 7].

Цінності начебто несуть в собі оцінку життя, вчинків, дій особистості, надають підстави для вибору тієї чи іншої дії. І ця діяльність здійснюється особистістю не з певної користі чи потреби, а з власних уявлень про добро та зло.

Таким чином, моральність може виявлятися як на рівні зовнішньої поведінки – людська ввічливість, порядність, тактовність, так і на рівні глибокого розуміння моральних категорій, які переходять у переконання – уявлення про добро і зло, професійний обов’язок [8].

Особливістю педагогічної діяльності є те, що поряд з професійними знаннями, вміннями і навичками наявна професійно-етична культура. І тому обираючи професію вчителя особистість бере на себе велику відповідальність за свої дії та вчинки. Бо вчитель фізичної культури має володіти не тільки певними професійними знаннями, а й відповідати моральному шаблону вчителя, тобто бути доброзичливим, тактовним, толерантним, товариським, справедливим, має прагнути зрозуміти іншу людину, самовдосконалюватися в особистісному і професійному аспектах. Тільки тоді, коли вчитель є високоморальною людиною, доброю, порядною, чесною, яка прагне постійно підвищувати свою компетентність, систематично поповнює свої професійні знання, що залежить від самої моральності особистості, навчально-виховний процес відбуватиметься по-справжньому [2; 5; 9].

Сьогоднішні умови життя вимагають від фахівця у сфері фізичної культури і спорту все більш інтегрованих знань для успішної організації освітньо-оздоровчої роботи серед населення, формування культури здоров’я. Отже, ступаючи на терен викладацької діяльності, кожен майбутній учитель фізичної культури має замислитись над тим, чи зможе дотримуватися головного принципу своєї роботи: “Не нашкодь!”.

Адже здійснивши моральний вчинок, людина відчуває задоволення, і навпаки, якщо вчинок людини далекий від суспільно прийнятих норм моралі, вона схильна до переживань. А це, у свою чергу, призводить до психічного перевантаження, що відображається на професійній діяльності. Значимо, що на процес формування у студентів моральних якостей особистості великий вплив має зміст і відповідні пріоритетні напрями професійної освіти [4].

**Висновки.** Аналіз літературних джерел та результати дослідження вказують на необхідність істотного вдосконалення системи фахової підготовки вчителя фізичної культури, де основними цілями і завданнями є розвиток окремих фізичних якостей. Перебудова повинна здійснюватися на основі реалізації гуманістичних принципів національної педагогіки, психології тощо, найважливішими з яких є: посилення уваги до кожної особистості як до вищої соціальної цінності; перетворення учня з об'єкта соціально-педагогічного впливу вчителя або тренера в суб'єкт активної творчої діяльності на основі розвитку внутрішніх мотивів до самовдосконалення.

#### **Список використаної літератури**

1. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. – К., 1997. – 25 с.
2. Бабочкин П.И. Проблемы становления специалистов в высшей школе / П.И. Бабочкин. – М., 1997. – 109 с.
3. Безверхняя Г.В. Отношение учащихся к урокам физкультуры в школе / Г.В. Безверхняя // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2002. – № 8. – С. 73–80.
4. Бех І. Почуття цінності іншої людинки як моральний пріоритет особистості / І. Бех // Початкова школа. – 2001. – № 12. – С. 32–35.
5. Золотухина-Аболина Е.В. Этика / Е.В. Золотухина-Аболина. – Ростов н/Д, 1998.
6. Малахов В.А. Этика : курс лекцій / В.А. Малахов. – К. : Либідь, 2004.
7. Соціальна робота : в 3 ч. / за ред. Т. Семигіної та І. Григи. – К. : Києво-Могилянська академія, 2004. – Ч. 1: Основи соціальної роботи.
8. Український енциклопедичний словник : в 3 т. – К., 1997. – Т. 3.
9. Ткачова Н.О. Історія розвитку цінностей в освіті : монографія / Н.О. Ткачова. – Харків : ВЦ ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2004. – 223 с.

#### **Стражева О.В. Моральные ценности как предпосылка становления личности будущего учителя физической культуры**

*В статье рассматривается проблема актуальности воспитания нравственности и усвоения нравственных ценностей студентами в учебно-воспитательном процессе. Указывается на необходимость развития морально-волевых качеств с целью совершенствования системы профессиональной подготовки учителя физической культуры.*

*Ключевые слова: нравственность, воспитание, личность, физическая культура.*

#### **Strazheva O. Moral values as a basis of personality development of the future physical education teacher**

*The problem of moral education and mastering of moral values by the students in the process of education has been examined in the article. The necessity of moral values with the aim of professional improvement of the physical education teacher is pointed out.*

*Key words: morality, bringing up, personality, physical education.*

## ОСВІТЯНСЬКА НАУКА ЯК ВЕКТОР РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*У статті наголошено на пріоритетності та значущості освітнянської науки в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.*

*Ключові слова: освітнянська наука, організація науково-дослідної роботи, професійна підготовка, майбутній педагог, професіоналізм.*

У сучасну епоху, епоху переходу суспільства на новий рівень розвитку, коли визрівання нових історичних систем відбувається в умовах ентропійного стану деякої невизначеності, зміни цінностей, норм, цілей, засад, становлення так званого “інформаційного” суспільства, саме наука виступає не тільки реальною виробничою силою, а і значущою “соціальною системою”, регулюючи людську діяльність. Саме освіта і наука спрямовують на постійний пошук шляхів виходу з перманентної кризи, активного й продуктивного розвитку суспільства, при чому виступаючи великою мірою гарантом збереження людства.

**Мета статті** – показати значущість освітнянської науки як шляху до розвитку професіоналізму майбутніх педагогів.

Проте, хоч які б заходи вживати, найвразливішим місцем у проблемному полі взаємодії освіти і суспільства завжди залишається неочевидність для її суб’єктів довготривалих інтересів суспільного розвитку й об’єктивно зумовлених ними стратегічних ліній розвитку освіти.

Тому як суспільство, так і освіта потребують спеціалізованої рефлексивної підсистеми, здатної виявляти ці інтереси, пропонувати релевантні їм ідеї та вносити їх у суспільну свідомість і свідомість педагогічної спільноти [13].

Такою рефлексивною підсистемою покликана бути освітнянська наука, що зумовлює її особливе місце у взаємодії суспільства й освіти. Як наголошує відомий російський методолог і теоретик психології А. Юревич, “ідеологами, що побутують у суспільстві, зазвичай продукуються в науці і спочатку виступають у вигляді власне наукових ідей, потім поширюються в суспільстві у формі соціальних ідеологем, а в подальшому повертаються до науки в трансформованому “соціальною обробкою” вигляді” [12, с. 4].

На жаль, освітнянська наука ще не повною мірою виконує функції рефлексивної підсистеми, спроможної забезпечити такий кругообіг ідей, оскільки зорієнтована, так би мовити, на обслуговувальну парадигму. Традиційно, з радянських часів, вона вбачає свої основні завдання в науково-методичному супроводі тих змін в освітньому процесі, які директивним способом спускаються згори і часто сприймаються освітнім та суспільним загалом як волюнтаристично нав’язані, відірвані від життя або вигідні тільки бюрократичним структурам.

Найбільше, що дозволяє собі освітянська наука, – це в міру можливості впливати на рішення органів влади з питань освіти. Але такий канал впливу на її стан і розвиток попри уявну всемогутність дуже ненадійний, адже влада змінюється, а зі зміною влади часто відходять у небуття й освячені нею підходи до розвитку освіти, її реформування. Набагато надійнішим каналом, хоч і таким, що вимагає значно більших зусиль, є *вкорінення наукових ідей* в освітянському середовищі й суспільній свідомості загалом.

Отже, на часі докорінне підвищення ролі освітянської науки в системі взаємодії освіти і суспільства. Для цього, на думку М. Слюсаревського, потрібно:

- покласти початок систематичному розробленню питань взаємодії освіти із суспільством як спеціального розділу педагогічної теорії;
- переорієнтуватися з обслуговувальної на проєктувальну парадигму. Пріоритет має віддаватися ідеям проєктування в освітньому процесі “інноваційної людини”, творчої особистості, а не розробкам з рутинних проблем педагогічної діяльності. Такі розробки, звісно, потрібні, ніхто не заперечує їх значення, йдеться саме про пріоритети, а не про “валові” показники наукової діяльності;
- докорінно посилити зв’язки освітянської науки з громадськістю, забезпечивши всі необхідні для їх розвитку умови – аж до створення відповідних структурних підрозділів на рівні НАПН, а в подальшому і її наукових установ;
- разом з представниками інших людино- і суспільствознавчих наук домагатися зміни критеріїв державного оцінювання інтелектуального продукту, який виробляють ці науки, у тому числі й освітянська, та показників його впровадження [13, с. 19].

Необхідно довести, що ці критерії та показники, засновані на технократичному підході, не відповідають специфіці соціогуманітарного знання, яке принципово відрізняється від науково-технічного зокрема іншим статусом продукованих ідей. На відміну від технічних наук, де ідея втілюється не інакше, як у формі певної розробки, соціогуманітарні науки можуть упроваджувати свої ідеї також безпосередньо в людську свідомість. І саме в цьому сенсі говорять, що ідеї оволодівають масами. Тому ефективність освітянської науки треба оцінювати не лише за одіозним показником довідок про впровадження, а, можливо, виходячи передусім з того, чи змінюється в бажаному напрямі свідомість педагогічної спільноти і суспільства в цілому [13].

Стає очевидним, що прискорення економічного й соціального прогресу суспільства, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави у світі, посилення її суттєвого впливу цілком залежатиме від майбутніх фахівців, точніше, від якості їхньої професійної підготовки.

Місія сучасної університетської освіти полягає в підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних, мобільно-інформованих спеціалістів з інноваційним мисленням, здатних швидко, ефективно та відповідально реагувати на виклики часу в умовах конкурентно зорієнтованого глоба-

льного світу, які прагнуть до самовдосконалення, індивідуального розвитку, саморозвитку та професійно-особистісної самореалізації.

Все це з повним правом ми можемо віднести й до особистості вчителя – ключової фігури в сучасному освітньому процесі. У зв'язку із цим Комісія ЮНЕСКО з освіти вказує на вирішальну роль освіти у XXI ст. не тільки в розвитку особистості, а й усього суспільства.

Сучасна соціальна і культурна ситуація висуває нові вимоги до особистості та професійної діяльності вчителя. Вони виявляються, перш за все, в тому, що педагог має бути готовий виконувати свою роботу на професійному рівні в умовах постійного вибору, діяти не тільки як хороший виконавець, а і як носій концептуальних ідей розвитку цілісного освітнього простору. Це актуалізує дослідницьку спрямованість професійно-педагогічної діяльності вчителя [9].

У зв'язку із цим особливо актуальною є проблема використання таких засобів і шляхів професійно-педагогічної підготовки, що забезпечать рівний і повноцінний доступ студентів педагогічних вишів до надбань сучасної школи, сформують у них мобільні знання, гнучкі професійні вміння, критичне мислення, здатність до ефективної навчально-виховної роботи в школі.

Цілком стає зрозумілим той факт, що всі ці вимоги, які висуваються до майбутнього педагога, потребують поступового й послідовного оновлення і реконструкції педагогічного процесу у ВНЗ.

Водночас існуюча система професійної підготовки не відповідає вимогам сучасного суспільства.

На превеликий жаль, вже традиційним у навчальному процесі вищих навчальних закладів стало пасивне засвоєння студентами інформації, домінування предметно-дисциплінарної моделі взаємодії учасників освітнього процесу, а найгостріше постає проблема ентропійного характеру оволодіння операціями отримання, систематизації й аналізу фахової інформації, а також використання її для реалізації прикладних завдань у майбутній професійній діяльності.

На нашу думку, коеволюція змісту навчальної та дослідницької підготовки дасть змогу не лише донести до студентів певну систему знань, а також навчить їх самостійно здобувати, трансформувати, аналізувати наукові знання, які є нагальними для майбутньої професійної діяльності. Ця ситуація зумовлює необхідність посилення наукової складової підготовки майбутніх педагогів і теоретичного рівня їхньої професійної компетентності.

Саме це стане своєрідним пусковим механізмом та повштохом до оновлення власних знань і практичних навичок, забезпечуючи належну конкурентоспроможність не тільки на європейському, а й світовому ринках праці, можливість професійно-особистісного саморозвитку і самореалізації.

Значний потенціал у вирішенні зазначених завдань належить науково-дослідній роботі, що може розглядатись як один із векторів розвитку професіоналізму майбутніх фахівців.

Зважаючи на це, перш за все, конкретизуємо значення дефініції “науково-дослідна робота” у психолого-педагогічному контексті, для чого звернемося до сучасних довідкових видань.

Згідно з трактуванням словника науки, під науково-дослідною роботою студентів розуміється: 1. Навчання студентів елементам дослідницької праці, прищеплення їм навичок цієї праці. 2. Власне наукові дослідження, які проводяться студентами під керівництвом керівників, професорів та викладачів [10, с. 205].

Так, енциклопедія освіти, за редакцією В. Кременя, науково-дослідну роботу визначає “як важливу складову навчального процесу, органічну складову освіти, базовий елемент і рушійну силу її розвитку” [5, с. 554].

Дещо інші терміни вживаються у Великому тлумачному словникові, зокрема, розглядаються два поняття – “науково-дослідний” та “науково-організаційний”. Перший конструкт трактується як “пов’язаний з проведенням наукових досліджень і розробок”, другий – “що стосується організації науково-дослідної роботи, пов’язаний з нею” [2, с. 741].

Зміст другого визначення вказує на ще одне ключове поняття, яке покладено в основу нашого дослідження й вимагає його трактування та конкретизації – “організація”.

Узагальнене означення зазначеної дефініції знаходимо також у Великому тлумачному словникові з таким поясненням: “внутрішня підпорядкованість, узгодженість, сукупність процесів або дій, що ведуть до вдосконалення взаємозв’язків між частинами цілого. Організація – це 1) упорядковане об’єднання людей, які діють відповідно до основної мети його створення. Як соціальна система функціонує на основі спільних професійних інтересів, розроблених положень, статутів, програм; 2) неформальна спільнота людей, які об’єднуються завдяки спільним інтересам, за власним вибором” [3, с. 623].

У визначенні, яке наведено в “Новітньому психологічному словнику” за редакцією В. Шапаря, організація (від франц. organisation) визначається як диференційоване і взаємно впорядковане об’єднання індивідів і груп, що діють на базі спільних цілей, інтересів і програм [6, с. 342–343].

За “Словником іншомовних слів” “організація” – це 1. Будова, структура чогось. 2. Одна з функцій управління в суспільстві. 3. Група осіб, що становить колектив, єдине ціле. 4. Налагодження, впорядкування, приведення чогось в систему (наприклад, організація праці) [11, с. 484].

Словник іншомовних слів за редакцією С. Єрмоленка наводить таке визначення організації: дія, наслідком якої є створення, налагодження чого-небудь [1, с. 404].

Відзначимо, що цілком логічним виявляється й трактування конструкту “професійна підготовка”.

У Великій радянській енциклопедії професійна підготовка визначається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, що дає змогу виконувати роботу в певній сфері діяльності. Наголошено на тому, що залежно від кваліфікації розрізняють чотири основні рівні професійної підготовки, які вимагають відповідної професійної освіти: вищої, середньої спеціальної, професійно-технічної та елементарної (підготовка працівників нижчої кваліфікації на професійних курсах, шляхом бригадно-індивідуального навчання на виробництві та ін.). Професійна підготовка вдосконалюється в процесі трудової діяльності, в системі підвищення кваліфікації, шляхом самоосвіти.

Педагогічна енциклопедія трактує професійну підготовку як сукупність соціальних знань, умінь та навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують успішність роботи з певної професії [7, с. 490].

“Український педагогічний словник” пропонує характеристику більш широкого поняття – “професійна освіта”, котре визначає як підготовку в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури; невід’ємну складову єдиної системи народної освіти. Наголошуючи на тому, що зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності [4, с. 274].

У словнику-довіднику “Педагогіка вищої школи” професійна підготовка характеризується як процес здобуття майбутнім фахівцем кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [8, с. 298].

Отже, аналіз довідникових джерел дає нам змогу розглядати *організацію науково-дослідної роботи* як органічне поєднання цілеспрямованих, планомірних, екофасилітативних дій, спрямованих на ознайомлення з напрямками та діями майбутнього педагога-дослідника, вправління на зародження елементів нової науково-професійної думки, з особливостями саморегуляції його життєдіяльності, прирощення досвіду раціонального самозмінювання, здатного до набуття власного енергетично-творчого потенціалу, яке приносить задоволення як у процесі фахової підготовки, так і в майбутній професійній діяльності.

Крім розглянутих термінів, використовуються (нерідко як синоніми) такі найпоширеніші поняття, як “науково-дослідницька діяльність”, “науково-дослідницька робота”, “навчально-дослідна робота”, “наукова діяльність” та ін.

Такий термінологічний симбіоз виявили, зокрема, дослідження Н. Козак, яка провела аналіз вищезазначених понять, пов’язаних з ключовим конструктом “науково-дослідна робота”, й виявила, що в реальності нерідко використовуються терміни, які дуже близькі за змістом, але дещо відрізняються у вимові й написанні. Але ж, по суті, вони є сукупністю єди-

ного лексико-семантичного поля, яке має у своєму складі спільну (інтегральну) ознаку та об'єднує всі одиниці цього поля. Така ознака є архісемою, в нашому випадку – це наука.

**Висновки.** Величезні технічні, технологічні, виробничі та культурні досягнення об'єктивно фіксують реально новий історичний стан розвитку людського соціуму, найважливішим наслідком і водночас показником якого є принципово нові можливості, позиції, здатності людини, яка опинилася сьогодні в якісно іншому світі.

Установлено, що назріла необхідність побудови якісно іншої системи освіти, де ставляться принципово нові цілі, завдання, проблеми, які раніше не доводилося вирішувати.

Завдання забезпечення прогресивного розвитку людини у важких умовах функціонування сучасного суспільства актуалізує роль і значення науки, яка виступає не тільки важливою та реальною продуктивною силою, а й набуває дедалі більшою мірою дієвість як “соціальна сила”. Доведено, що саме *наука* здатна і покликана регулювати людську діяльність у пошуках виходу з об'єктивно створюваної кризи, у пошуках шляхів активного й продуктивного розвитку суспільства. Вона задає векторну спрямованість модернізації освітньої системи – її оновлення, осучаснення, визначення інтенційних позитивних зрушень, виступаючи, тим самим, гарантом збереження людства.

Отже, положення, що знайшли відображення в статті, дають змогу зробити обґрунтований висновок про те, що сучасна вища освіта має будуватися виключно на базі *найвищого рівня та масштабу наукової діяльності* з метою організації оптимального навчального процесу, який забезпечуватиме умови для набуття інтелектуального потенціалу студента, оволодіння культурою розумової праці, креативного мислення та вдосконалення змісту педагогічної освіти, побудованої на засадах науково-дослідницького підходу.

#### **Список використаної літератури**

1. Биби́к С.П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С.П. Биби́к, О.С. Юхтман ; [за ред. С.Я. Єрмоленко; худож.-оформлювач О.С. Юхтман]. – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2002. – 1440 с.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь ; под. общ. ред. В.Б. Шапаря. – 3-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 806 с.

7. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. И.А. Каиров и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – (Энциклопедии. Справочники. Словари). – 1968. – Т. 4: Сн – Я. – 911 с.



8. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / [упор. О.О. Фунтікова]. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2007. – 404 с.

9. Раєвська І.М. В.О. Сухомлинський про формування дослідницької функції вчителя / І.М. Раєвська ; Херсон. держ. ун-т ; [редкол.: Є.С. Барбіна та ін.] // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : [б. в.], 2009. – Вип. 54. – С. 356–360.

10. Сарыбеков М.Н. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории : учеб. пособ. / М.Н. Сарыбеков, М.К. Сыдыкназаров. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – Алматы : Триумф “Т”, 2008. – 504 с.

11. Словник іншомовних слів / [за ред. члена-кореспондента АН УРСР О.С. Мельничука]. – К., 1974. – 775 с.

12. Слюсаревський М.М. “Ми” і “Я” в сучасному світі: вибрані твори / М.М. Слюсаревський. – К. : Міленіум, 2009. – 340 с.

13. Слюсаревський М.М. Теоретико-методологічні та праксеологічні аспекти проблеми взаємодії суспільства і освіти / М.М. Слюсаревський // Вища освіта України. – 2011. – № 1. – С 12–20.

### **Сущенко Л.А. Образовательная наука как вектор развития профессионализма будущих педагогов**

*В статье акцентируется на приоритетности и значимости образовательной науки в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.*

*Ключевые слова: образовательная наука, организация научно-исследовательской работы, профессиональная подготовка, будущий педагог, профессионализм.*

### **Sushchenko L. Science education as a vector for future professional development of teachers**

*The article focuses on the priority and importance of science education in the training of future teachers.*

*Key words: educational science, organization of research, training, future teacher, professionalism.*

**ДО ПИТАННЯ ПРО ШЛЯХИ РОЗВИТКУ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ  
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ДЕРЖАВНОЇ  
ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ**

*У статті розглянуто питання про шляхи розвитку педагогічної майстерності викладачів військово-спеціальних дисциплін, адже переважна кількість викладачів цих дисциплін не мають педагогічної освіти. Серед шляхів підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів обрано: підвищення творчого потенціалу педагога, його педагогічної культури, рівня професійної майстерності та позитивного енергетичного потенціалу.*

*Ключові слова: викладачі військово-спеціальних дисциплін, курсанти, педагогічна майстерність, професійна майстерність, творча діяльність.*

Проблема підвищення педагогічної майстерності викладачів ВНЗ, у тому числі й військових, набуває актуальності. Це пов'язане з тим, що на сучасному ринку праці висувуються більш жорсткі вимоги до випускників, майбутніх фахівців. Серед таких вимог виділяють:

- 1) вміння міркувати самостійно і розв'язувати різноманітні проблеми;
- 2) володіти критичним і творчим мисленням;
- 3) мати багатий словниковий запас, заснований на глибокому розумінні гуманітарних знань, включаючи іноземну мову.

При цьому питання про їх фахову придатність навіть не розглядаються, оскільки це є одна з головних вимог, яка не підлягає обговоренню.

Тобто, випускники повинні володіти певними якостями, серед яких можна виділити:

- легко адаптуватись в різних життєвих і виробничих ситуаціях;
- самостійно здобувати необхідні знання та застосовувати їх на практиці;
- уміти самостійно мислити, бачити помилки як у своїй професійній діяльності, так і діяльності оточення, шукати шляхи їх усунення.

Такі зміни зумовлені тим, що в умовах постійних змін в навколишньому середовищі інтенсивно розвиваються технології, які проникають у всі сфери суспільного життя. Звідси впливає необхідність у застосуванні активних методів навчання, які стимулюють навчальний процес, сприяють підвищенню навчальних досягнень студентів (І. Мельничук, О. Пометун, Г. Селевко, О. Хуторської та ін.). Для курсантів НАДПСУ ці питання розглянуто в дослідженнях В. Кирилюк, О. Торічного, О. Царенко та ін.

Значне місце у дослідженнях науковців посідає педагогічна майстерність, що є особливо актуальним для викладачів вищих військових навчальних закладів, адже більшість викладачів військових дисциплін не мають педагогічної освіти.

*Метою статті* є висвітлення шляхів підвищення педагогічної майстерності викладачів Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького.

Питання підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів почало розглядатися у наукових статтях нещодавно. Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості викладача, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [10, с. 30]. Педагогічна майстерність передбачає: професійну компетентність, гуманістичну спрямованість навчальної діяльності педагога, педагогічні здібності, педагогічну техніку.

З метою визначення стану сформованості педагогічної майстерності викладачів НАДПСУ було проведено анкетування викладачів і курсантів IV курсу.

В анкеті розглянуто вісім питань щодо сформованості педагогічної майстерності викладачів. Думки викладачів (26 викладачів з різним педагогічним стажем) розподілились: високо оцінили власну педагогічну майстерність 19,2% викладачів військово-спеціальних дисциплін; на середньому рівні сформованості педагогічної майстерності перебували 69,3% викладачів; на низькому рівні – 11,5% викладачів. В останню групу входили викладачі зі стажем роботи до 5 років. Позитивним є те, що всі викладачі висловили бажання підвищити рівень педагогічної майстерності та запропонували проводити семінари з питань педагогічної майстерності (зупинитись на методиці формування педагогічної майстерності, ознайомитись з педагогічним досвідом викладачів вищих військових навчальних закладів, провести семінари з педагогічної техніки тощо).

За результатами анкетування курсантів було зроблено такі висновки: 87,5% курсантів задоволені рівнем підготовки викладачів до проведення занять; 45,6% – висловились за те, що викладачам необхідно більше впроваджувати дидактичні принципи індивідуалізації та диференціації в контроль навчальних досягнень. Стосовно педагогічної майстерності викладачів було висловлено такі думки: 30,7% викладачів володіють педагогічною майстерністю на високому рівні, а 19,3% – на низькому. Такі результати спонукали нас до вивчення питання про формування педагогічної майстерності та визначення шляхів підвищення її якості.

У дослідженнях розглянуто декілька шляхів розвитку педагогічної майстерності педагога, які було використано в навчальному процесі Національної академії Державної прикордонної служби України. Розглянемо їх.

Перший шлях – це підвищення творчого потенціалу педагога. Педагогічна майстерність має творчий характер. Майстерність педагога виявляється через творчість і сприяє реалізації творчих знахідок [2, с. 429].

Тісний зв'язок між педагогічною майстерністю і творчістю продемонстровано в працях Н. Кичук. Науковець виділяє такі умови розвитку творчості педагога:

- високий рівень науково-педагогічної компетентності;
- розвинуте педагогічне мислення;

- володіння педагогічною технікою;
- достатній рівень розвитку інтелектуальних умінь та інтуїції особистості [8, с. 15].

Для розвитку творчості педагога науковець пропонує формувати компоненти такої діяльності:

- 1) мотиваційний;
- 2) операційний;
- 3) оцінювальний;
- 4) результативний.

Ознаками творчості за Н. Кичук є:

- увага, спритність, пам'ять, самостійність, гнучкість і гострота мислення;
- рішучість, незалежність суджень, цілеспрямованість, оптимізм, фантазія;
- спостережливість, артистизм, відповідальність, організаторські здібності (включаючи лідерські), самокритичність [8, с. 8].

У процесі розвитку педагогічної творчості пропонують розрізняти її рівні:

- 1) педагогічні відкриття (результати творчих винаходів А. Макаренка, Р. Оуена, В. Сухомлинського);
- 2) педагогічні винаходи (творчість Ш. Амонашвілі, С. Лисенкової, В. Шаталова);
- 3) педагогічні вдосконалення (масовий досвід педагогів з удосконалення навчального процесу) [5, с. 16].

Таким чином, для розвитку педагогічної майстерності педагога обов'язковим є розвиток творчості через творче мислення.

Наступний шлях – підвищення професійної майстерності. Він зумовлений тим, що кожний педагог є особистістю, яка володіє власним педагогічним стилем, власною методикою проведення занять. Процес передбачає наявність якостей, які мають бути притаманні педагогу, що сприятимуть підвищенню рівня професійної майстерності:

- мотиваційні (переконаність, соціальна активність, відчуття обов'язку);
- професійні (глибокі знання у сфері своєї наукової галузі, спеціальності, дидактики вищої школи, педагогіки і педагогічної психології, методики учіння);
- особисті (уміння ставити педагогічні цілі, визначати навчальні та виховні завдання, розвивати мотивацію студентів до дисциплін, що вивчаються, забезпечувати ефективність навчально-виховного процесу);
- моральні (чесність і правдивість, простота та скромність, вимогливість до себе і студентів, справедливість, розвинуте почуття відповідальності) [7, с. 41–42].

Професійна компетентність педагога передбачає сформованість професійно-предметних і педагогічних знань та вмінь, володіння навичками міжособистісних комунікацій, готовності до творчості [4, с. 178].

Наступний шлях розвитку педагогічної майстерності – це пошук можливостей підвищення позитивного енергетичного потенціалу пізнавальної діяльності педагога [9, с. 62–82]. Цей шлях виявляється через розробку і впровадження у навчальний процес нових освітніх технологій, керівництво курсовими, дипломними та магістерськими роботами, написання кандидатських і докторських дисертацій.

Впровадження нових освітніх технологій саме і залежить від енергетичного потенціалу викладача. Кредитно-модульна технологія, яка впроваджена в навчальний процес кожного ВНЗ, потребує не просто її механічного переведення з одного навчального закладу в інший, а адаптації до особливостей навчального закладу і майбутньої спеціальності випускників. Але в такій технології повинні бути спільні обов'язкові елементи, які є характеристикою технології. Опанування цих елементів сприяє підвищенню професійної майстерності викладача. Зупинимось на цих елементах.

Орієнтуючись на ідеї П. Гальперіна [3, с. 67], розробку технології навчання спрямовували на особистість курсанта і проводили в такій послідовності:

- визначення і виділення кінцевого продукту діяльності;
- виділення частини кінцевого продукту діяльності;
- визначення основних дій, засобів, методів досягнення, а також навчального матеріалу, який необхідний для формування певної навички;
- визначення методів контролю за виконанням сформованих навичок та вмінь;
- створення системи корекції, виправлення дій, що виконуються;
- розробка оперативної системи думки.

Впровадження технології проводилося за певними етапами:

- 1) ознайомлення з основами модульного навчання;
- 2) створення модульного варіанта програми;
- 3) визначення основних методів, форм і засобів навчання;
- 4) визначення методів і форм контролю;
- 5) забезпечення відповідними навчально-методичними матеріалами;
- 6) розробка технологічної карти курсанта і викладача.

Розробляючи програму та методику дослідження, ми спиралися на концепцію модульності навчання, розроблену А. Алексюком [1], Л. Романишиною [11], І. Хмеляр [12], П. Юцявічене [13].

Ще одним шляхом підвищення педагогічної майстерності є формування педагогічної культури викладача. Детально це питання розглянуто у дослідженнях В. Зеленого. За результатами його досліджень для підвищення рівня педагогічної культури пропонується:

- визначення рівня знань офіцерів про сутність педагогічної культури, ступеня їх ознайомлення з найбільш поширеною літературою стосовно питань педагогічної культури;
- пошук передового досвіду, основних шляхів взаємообміну між офіцерами необхідними психолого-педагогічними знаннями про форми і методи роботи з підлеглими;

- розробка та планування заходів (лекцій, бесід, конференцій, семінарів), що сприяють вирішенню поставлених завдань;
- організація і практичне проведення зазначених заходів щодо нагромадження офіцерами спеціальних психолого-педагогічних знань, розширення їх психолого-педагогічного світогляду [6].

**Висновки.** Таким чином, наші подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення специфіки обраних шляхів підвищення педагогічної майстерності викладачів Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького.

#### **Список використаної літератури**

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій / А.М. Алексюк ; Мін. освіти України, Ін-т сист. досліджень освіти. Київськ. ун-т ім. Т. Шевченка / [ред. С.С. Самойлова]. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Біда О. Ствердження педагогічної майстерності викладача через творчість / Олена Біда, Катерина Ліневич // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір : зб. наук. пр. / [за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало]. – К. : Хмельницький, 2008. – 530 с.
3. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме “Формирование умственных действий и понятий” / П.Я. Гальперин – М. : Просвещение, 1965. – 132 с.
4. Грищенко О.А. Вплив інноваційних технологій на розвиток педагогічної майстерності вчителя. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія / О.А. Грищенко. – К., 2003. – 246 с.
5. Загвязинский. В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
6. Зелений В.І. Психолого-педагогічні передумови вдосконалення педагогічної культури офіцера / В.І. Зелений // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. Бюлетень Київського інституту внутрішніх справ. – 2002. – № 7. – С. 460–468.
7. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія / І.А. Зязюн. – К., 2003. – 246 с.
8. Кичук Н.В. От творчества учителя к творчеству ученика / Н.В. Кичук. – Измаил, 1992. – 92 с.
9. Лещенко М.П. Теоретико-методологічні основи педагогічної майстерності викладача професійної школи в умовах сучасного соціуму. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія / М.П. Лещенко. – К., 2003. – 246 с.
10. Педагогічна майстерність : підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна]. – [2-ге вид., доп. і перероб.]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
11. Романишина Л.М. З досвіду впровадження модульної технології навчання у педагогічному університеті / Л.М. Романишина // Проблеми розробки впровадження модульної системи профільного навчання : зб. наук. пр. – Харків, 1999. – С. 144–147.
12. Хмельяр І. Організація навчально-виховного процесу за модульно-рейтинговою технологією навчання / І. Хмельяр // Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал РОППО. – 2004. – № 3. – С. 17–20.
13. Юцявичене П.А. Создание модульных программ / П.А. Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. – № 2. – С. 56–60.

**Трембовецкий О.Г. К вопросу о путях развития педагогического мастерства преподавателей Национальной академии Государственной пограничной службы Украины**

*В статье рассмотрены вопросы о путях развития педагогического мастерства преподавателей военно-специальных дисциплин, потому что подавляющее число преподавателей этих дисциплин не имеют педагогического образования. Среди путей повышения уровня педагогического мастерства преподавателей избраны: повышение творческого потенциала педагога, его педагогической культуры, профессионального мастерства и положительного энергетического потенциала.*

*Ключевые слова: преподаватели военно-специальных дисциплин, курсанты, педагогическое мастерство, профессиональное мастерство, творческая деятельность.*

**Trembovetsky O. On the issue of the ways for development of teachers' pedagogical skills of National academy of State Border Guard Service of Ukraine**

*The article deals with questions about how to develop pedagogical skills of teachers of military-specific subjects, because the overwhelming number of teachers of these subjects have teacher education, so essential importance of the problem. At its importance in the questionnaire indicated the teachers and students. Among the ways to improve teaching skills of teachers selected: improving creativity teacher, his teaching culture, level of professional skill and positive energy potential.*

*Key words: military teachers of special subjects, students, teaching skills, professional skills, creative activities.*

## ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ВПЛИВИ НА РОЗВИТОК ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

*У статті висвітлено можливості екзистенційного спрямування навчально-виховної роботи в системі післядипломної педагогічної освіти. Розкрито особливості принципів і методів екзистенційної педагогіки в умовах післядипломної освіти, зацентовано на діалогізації та проблематизації, введенні екзистенціалів до змісту навчального матеріалу, упровадженні рефлексивної практики, активізації смислопошукової діяльності, що трансформує особистісно-професійні позиції освітян на духовній основі.*

*Ключові слова: духовний потенціал учителя, екзистенційна педагогіка, післядипломна освіта.*

Ознакою сьогодення є інтенсивні процеси модернізації освіти, які відбуваються в умовах руйнування традиційних цінностей українського суспільства, насиченості інформаційного простору демонстраціями жорстокості, асоціальних еталонів поведінки. Поступові втрати ціннісних, духовних засад суспільного життя можуть призвести до національної катастрофи. Одним із чинників виходу з духовної кризи вважають модифікацію цілей і цінностей освіти, яка має створити екзистенційну основу духовного розвитку особистості.

Проблема відродження духовності нації та формування екзистенційної сфери особистості перебуває в колі постійної уваги науковців. Основою екзистенційного напрямку в педагогіці й психології є філософські ідеї таких мислителів, як М. Бердяєв, С. Булгаков, А. Камю, С. Кьєркегор, Н. Лосський, Ж.-П. Сартр, П. Тилліх, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.

Людину як суверенний суб'єкт вирішення власних екзистенційних проблем розглянуто в екзистенційно-гуманістичних психологічних концепціях Ю. Аннушкіна, Б. Братуся, С. Братченко, Д. Леонтьєва, А. Маслоу, Р. Мея, К. Роджерса, С. Рубінштейна, Ю. Тихонравова, В. Франкла, Е. Фромма, К. Юнга та ін.

Відповідно до теоретичних положень, розроблених представниками екзистенційного напрямку в освіті (П. Каптерєвим, П. Лєсафтом, Л. Толстим, К. Ушинським), людина є самоцінним, вільним і відповідальним суб'єктом свого особистісного становлення. Особистість постає вільною у своєму становленні, вона має можливість вибору проекту самопобудови. Особливу роль відіграє відповідальність за власний розвиток і буття, яку не перекладають на зовнішні обставини.

Педагогічні дослідження із формування екзистенційних якостей особистості висвітлюють у своїх працях Б. де Анджеліс, А. Вардомацький, А. Крупенін, І. Крохіна, Л. Петрова, Н. Щуркова та ін. Представники педагогічної науки до екзистенційної сфери особистості відносять ціннісні орієнтації, комплекс таких якостей, як незалежність, самостійність, відповіда-



льність, креативність, здатність до реалізації вільного вибору; здатності визначити власну життєву і професійну позиції.

Педагогічні умови формування екзистенційної сфери особистості вивчають Р. Арцишевський, Л. Петрова, А. Сімак та ін. У контексті їх досліджень зміст післядипломної освіти може бути збагачено для створення й вирішення різноманітних ситуацій, спрямованих на розвиток і саморозвиток екзистенційної сфери особистості педагога.

Утім, нечисленними є дослідження екзистенційних основ духовного розвитку особистості педагога, тому *метою статті* є висвітлення основних напрямів роботи в післядипломній освіті, які дають змогу впливати на екзистенційну сферу та духовний потенціал педагогів.

М. Рожков, розробляючи концепцію екзистенційної педагогіки, узагальнив провідні положення, які характеризують смисложиттєву сутність педагогічного впливу [2]. Його концептуальні ідеї спрямовані на перебудову шкільного педагогічного процесу, але за певних доробок можуть бути трансформовані відповідно до умов післядипломної педагогічної освіти. На думку М.І. Рожкова, слід враховувати три основних положення щодо особливостей педагогічного впливу: 1) будь-який педагогічний вплив має враховувати подієвий ряд, який відбувся з дитиною до факту цього впливу; 2) необхідно розуміти, що сама взаємодія педагога й учня є певною подією та викликає в дитини позитивні або негативні емоції; 3) будь-яка дія педагога, якщо вона не буде подією для вихованця, не дасть жодних результатів у рамках вирішення педагогічного завдання [2]. Отже, відповідно до вікових особливостей та вимог професійної діяльності вчителів, у післядипломному педагогічному процесі екзистенційний вплив має відповідати таким вимогам: враховувати особистісний і професійний досвід, актуалізувати події різних сфер життя учителя; сприяти створенню духовної взаємодії між викладачем та вчителями, викликати емоційний відгук; дії викладача мають створювати відчуття події, співбуття у вчителів.

Змістові характеристики педагогічного впливу, на думку М. Рожкова, мають відповісти на запитання: яким знанням слід навчати дитину? Учений вважає, що перш за все дітей слід навчати розуміти себе та інших, шукати сенс свого існування, планувати життя і розуміти дві найважливіші події: народження і смерть людини. Виникає запитання: чи готовий сучасний учитель навчити дітей таким глибоким екзистенційним істинам без відповідної підготовки? В умовах післядипломної освіти підготовка до діалогу з дитиною на вічні теми народження й смерті, сенсу життя людини не тільки надає поштовх до професійного розвитку, а й можливості для власного духовного зростання вчителя. У післядипломному педагогічному процесі актуальним є проведення інсценування таких бесід духовного рівня, мозковий штурм щодо інших форм роботи з дітьми, які дають змогу досягти зазначених М. Рожковим цілей змістового збагачення педагогічного процесу.

Концепція екзистенційної педагогіки, розроблена М. Рожковим, дає можливість визначити основні принципи, котрі характеризують сукупність

вимог до організації освітнього процесу, що розвиває ціннісну сферу особистості. Це принципи стимулювання саморозвитку, моральної саморегуляції особистості, подолання психологічних бар'єрів, актуалізації ситуації, соціального загартування [2].

Принцип стимулювання саморозвитку людини спрямовує освітній процес на формування мотивів самоосвіти та самовиховання, яке можливе за умов забезпечення усвідомленості й цілеспрямованості самовдосконалення людини, її самопізнання, визначення своїх потенціалів і напрямів роботи над собою [2]. Реалізація цього принципу в системі післядипломної педагогічної освіти передбачає навчання особистості способам самопізнання, рефлексії, планування життєвих подій та професійно-духовного саморозвитку.

Принцип моральної саморегуляції передбачає педагогічну допомогу дітям у здійсненні моральної експертизи подій їхнього життя на основі сформованих норм відносин і поведінки [2]. Ця допомога полягає в організації ознайомлення дітей з нормами загальнолюдської моралі та навчання їх моральній поведінці. При цьому відбувається стимулювання моральної самооцінки й моральна корекція своїх вчинків. На нашу думку, в системі післядипломної освіти, на відміну від шкільної освіти, замість ознайомлення з нормами моралі, слід здійснити ранжування цінностей конкретної особистості, її пріоритетів життя, створення переліку прийнятих нею норм відносин і поведінки в суспільстві, в професійному й особистому житті. Відповідно до створеного переліку та порядку ранжування кожен може здійснювати моральну самоекспертизу подій життя та власних вчинків.

Принцип подолання психологічних бар'єрів, на який вказує М. Рожков, вимагає забезпечення педагогічної допомоги в мобілізації ресурсів вихованця для прояву активності в досягненні своїх цілей, які, в свою чергу, залежать від розуміння ним сенсу свого життя. Педагоги, реалізуючи цей принцип, як свідчить М. Рожков, "повинні створити умови для прояву учнями вольових зусиль для досягнення поставлених цілей своєї діяльності та стимулювати позитивний емоційний стан, коли вони досягнуті" [2]. У системі післядипломної освіти надання допомоги педагогам можливо у формі організації умов для створення кожним власної системи саморегуляції, для чого слід передбачити вправи на самовизначення педагогами психологічних бар'єрів духовному саморозвитку, реалізації потенціалів, смисложиттєвих цінностей у професійному й особистісному житті; вправи на перегляд установок, які становлять основу психологічних бар'єрів; вправи на створення моделі "кола соціальної підтримки" для подолання перешкод; вправи на визначення дієвих способів стимуляції позитивних емоцій на протипагу існуючим психологічним бар'єрам; вправи на посилення значущих мотивів досягнення цілей, вольової регуляції.

Принцип актуалізації ситуації, сформульований М. Рожковим, спрямовує увагу на те, що "кожна подія має містити ситуаційну доміную (термін Т. Машарова), яка являє собою актуалізований внутрішній стан людини, що визначає у змісті цієї події те, що є для неї значущим і виявляє-

ся в її емоційній оцінці” [2]. Відповідно до цього принципу в практиці шкільної освіти відбувається надання допомоги учню в аналізі події, визначенні в ній головного і другорядного, виокремленні тієї частини події, яка має великий потенціал для подальшого життя. Ситуаційна домінанта, як вказує М. Рожков, тісно пов’язана з емоційною оцінкою того, що відбувається, і тому стимулює розвиток емоційної сфери вихованців.

У роботі з педагогами принцип актуалізації ситуації може бути використано в ході організації вправ на аналіз подій професійно-духовного значення, виокремлення в них “Головного уроку”, обміну думками. Цікавою вправою, що дає змогу реалізувати зазначений принцип, є вправа “Чому я став учителем?”, в ході якої відбувається обмін екзистенційним досвідом життя педагогів, котрий привів до усвідомлення власного покликання та вибору професійного шляху. Проведення цієї вправи можливо із застосуванням відеоматеріалів з інтерв’ю Ш. Амонашвілі, у якому він розповідає про власне шкільне життя і значущі події, діалоги, думки та емоції, які дали йому змогу змінити ставлення до школи й обрати власний професійний шлях. Також можливим є застосування автобіографічних книг педагогів, наприклад, спогадів І. Зязюна про вчителів свого дитинства, роздумів В. Кудіна та ін. “Головний урок” ситуацій життя висвітлюється за допомогою методу “кругової бесіди”, в якій кожен за бажанням продовжує фрази “Я ніколи не роблю..., тому що...”, “Я завжди роблю..., тому що...”, за умови, що висловлення буде стосуватися екзистенційних проблем, творчості, ставлення до людини та життя, моральних аспектів взаємодії із собою та світом, духовної взаємодії з учнями тощо.

Принцип соціального загартування, визначений М. Рожковим, передбачає формування соціального імунітету, стресостійкості, рефлексивної позиції шляхом включення вихованців у ситуації, які вимагають вольового зусилля для подолання негативного впливу соціуму, оволодіння певними способами цього подолання, які відповідають індивідуальним особливостям людини. Умовами реалізації принципу соціального загартування, як зазначає автор принципу, є: “включення дітей у вирішення різних проблем соціальних відносин у реальних ситуаціях та їх імітації (соціальні проби); діагностування вольової готовності до системи соціальних відносин; стимулювання самопізнання дітей у різних соціальних ситуаціях, визначення своєї позиції та способу адекватної поведінки в різних ситуаціях; надання допомоги дітям в аналізі проблем соціальних відносин та варіативному проектуванні своєї поведінки в складних життєвих ситуаціях” [2].

У практиці післядипломної підготовки педагогів принцип соціального загартування може бути реалізований шляхом тренування навичок парадоксального впливу на дитину в конфліктній ситуації, що надає екзистенційного спрямування думкам та почуттям дитини. Прикладом роботи педагогів у цьому напрямі є результати роботи вчителів над проектуванням парадоксальних дій педагога в ситуації конфлікту між дітьми та педагогом. Учень за спиною педагога назвав його “гадюкою”. Вчителі працювали над проектами вирішення цієї ситуації на ціннісному рівні. У результаті робо-

ти було запропоновано варіанти відповіді вчителя, серед яких був такий: “Мені соромно, але я у шкільному віці разом з однокласниками теж називав одну із вчителів “жабою”, але позаочі. І в нас були свої причини, ми вважали її холодною, відчуженою людиною, що ставиться до нас із презирством, занижує оцінки, виявляє користь. Можливо, у Вас теж склалося про мене власне враження. Діти, я вчуся разом з Вами, і хочу, щоб ця ситуація була для всіх нас уроком. Перший урок – це відвертість. Я буду відвертим, мені шкода, якщо я завдаю Вам моральної шкоди, але я не розумію чим, і тому я відчуваю образу. Поясніть мені, в чому я не правий, і я вибачуся і буду прагнути змінитися. Урок другий – прощення. Коли просять вибачення – вибачають. Я хочу простити Вас, але ніхто не просить пробачення”. У запропонованому варіанті вчитель пропонує дітям духовні уроки, які вони можуть винести із ситуації всі разом, і підводить дітей до дії вибачати – вибачатися. Іншим прикладом виходу із цієї ситуації є така реакція педагога: “Отакої! Це ж треба, а я вас ціную. Кожного... А зараз продовжимо роботу”. У цьому проекті на перший план виходить гуманістична цінність будь-якої особистості. Третій проект надав інше вирішення ситуації: “Дякую за комплімент! Змії на сході – символ мудрості, і, доречі, ніколи не жалять людину просто так. Може, візьмемо приклад зі змії?”. У центр ситуації автори проекту поставили цінність “мудрість” і уникнення від нанесення шкоди один одному.

М. Рожков та О. Гребенюк визначили методи екзистенційної педагогіки, ознакою яких є орієнтація на саморозвиток учнів і тому вони мають бінарний характер. Кожному методу виховання відповідає метод самовиховання. Запропонована М. Рожковим та О. Гребенюком класифікація диференціювала ці методи відповідно до сутнісних сфер людини. На їх думку, домінуючими бінарними методами виховання-самовиховання є: переконання і самопереконання (інтелектуальна сфера), стимулювання і мотивація (мотиваційна сфера), навіювання та самонавіювання (емоційна сфера), вимога і вправа (вольова сфера), корекція та самокорекція (сфера саморегуляції), ситуації, що виховують, і соціальні проби-випробування (предметно-практична сфера), метод дилем і рефлексія (екзистенційна сфера) [2].

Отже, принципи та методи екзистенційної педагогіки, сформульовані М. Рожковим, знаходять своє використання в практиці не тільки загальноосвітньої школи, а й, за певної доробки, в умовах післядипломної педагогічної освіти. Втім, вони не обмежують усі можливі шляхи екзистенційного впливу на духовний потенціал учителя.

Створення умов для вільного ціннісного, смислового вибору особистості вчителя є одним з напрямів екзистенційно спрямованої навчально-виховної діяльності викладача в системі післядипломної педагогічної освіти та вимагає змістового збагачення навчального матеріалу, урізноманітнення смислового поля на занятті, що дає змогу породжувати особистісно значущі ідеї в учителів й окреслювати шляхи їх реалізації в освітній практиці. Завдання на висвітлення буттєвих цінностей, ціннісно-смислових

пріоритетів на матеріалі шкільного курсу, який викладає вчитель, дають змогу поєднати професійний та особистісний розвиток учителя і спрямувати його в духовний бік.

Екзистенційна спрямованість процесу розвитку духовного потенціалу вчителя передбачає світоглядні впливи, що розширюють обрії самопізнання, підсилюють усвідомлення сенсу буття та самоздійснення особистості в професійній педагогічній діяльності.

Здатність до усвідомленого та відповідального вибору життєвих і професійних цінностей, смислів і цілей постає однією з духовних потенцій вчителя, яка розвивається у процесі цілеспрямованих екзистенційних впливів.

Екзистенційна орієнтація інтроспективної практики спрямовує самопізнання педагога в бік смислопошукової активності, ціннісного самовизначення, яке трансформує особистісно-професійні позиції освітян на духовній основі.

Діалогові та тренінгові методи навчання в післядипломному педагогічному процесі надають можливості для введення у фокус уваги вчителів основних екзистенціалів, таких як: свобода, відповідальність, духовність, творчість. Визначення та висловлення власного ставлення до явищ соціального, професійного, духовного життя дає педагогові змогу упевнитися, ствердитися в особистих ціннісних позиціях, обрати напрям і методи майбутньої діяльності, з одного боку, а з іншого – відмовитися від інших, несумісних із цими цінностями дій. Важливість діалогу як шляху смислотворення підкреслено у дослідженні Л. Лисюк, яка вважає, що для того щоб голос смислу зазвучав, необхідна інша людина, яка б могла екстеріоризувати цей голос [1, с. 166–175].

Актуальним у практиці організації діалогу на заняттях є питання про поєднання свободи та відповідальності вчителя у виборі навчального й виховного матеріалів; теорій і принципів, на яких базується педагог.

Тренінгові методи в післядипломному педагогічному процесі є шляхом до розвитку екзистенційної рефлексії особистості, що є передумовою вмотивованого духовного саморозвитку; тренування умінь приймати самостійні рішення щодо власного життя та життя іншої людини як цінності.

А. Сімак пропонує такий метод ціннісного розвитку особистості, як моделювання екзистенційної кризової ситуації [3]. Ми вважаємо, що обговорення ціннісно-сміслових колізій із досвіду роботи педагогів сприяє розвитку відповідальності, навичок здійснення екзистенційного вибору, удосконалення індивідуальної ієрархії ціннісної сфери вчителя як основи духовно значущої професійної діяльності та буття особистості.

Проектування траєкторій професійного й особистісного саморозвитку вчителя на заняттях у СППО виступає одним зі значущих способів духовного розвитку на екзистенційній основі. Арт-педагогічні методи (малювання, колаж, ліплення, створення казок та віршів, відеофільмів, презентацій, використання фотоматеріалів, масок, ляльок, драматизації тощо) є аль-

тернативою схематичним проектам, структурно-функціональним моделям майбутнього саморозвитку в духовно-професійному плані.

Метод ранжування також слугує меті окреслення бажаної траєкторії саморозвитку. Створення переліку важливих подій життя, оцінювання їх значущості дає викладачу змогу наблизити вчителів до екзистенційної суті власної особистості, віднайти через емоційну оцінку справжні цінності й істинне спрямування духовного розвитку. Наступним кроком є створення проекту професійного шляху, що відповідає визначеному на попередньому етапі духовному спрямуванню особистості.

Х. Рамперсад, визначаючи універсальні показники діяльності людини, вказав на послідовність формування та реалізації людиною її покликання, яка наближає особистість до пошуку відповідей на смислбуттєві питання [4]. Першим кроком алгоритму є визначення індивідуальної місії та покликання шляхом відповідей на запитання “Хто я?”, “До чого прагну?”, “Досягненню чого присвячене моє життя?”, “Чим я маю займатись?”, “Які в мене таланти?”. Другим кроком є кристалізація цінностей, індивідуального бачення ідеалів, цілей, власного образу, для чого особистість має відповісти на запитання: “До чого я прагну?”, “Якими є мої цінності та принципи?”, “Яким є мій ідеал?”, “Яким я бачу свій образ?”. Третій крок – розуміння ключових ролей особистості, яке дає змогу дати відповідь на запитання: “Хто я для близьких мені людей?”, “Хто я в суспільстві?”. Четвертий крок присвячено визначенню ключових факторів успіху: “Що визначає мій особистісний успіх?”, “Які ресурси, якості й внутрішні процеси забезпечать реалізацію місії та бачення?”. На п’ятому кроці слід визначити індивідуальні цілі: “Яких індивідуальних короткотривалих результатів я хочу досягти?” [4]. Вслід за цим суб’єкт може здійснити погодження цілей і поведінки, визначити індивідуальні показники результативності й цільові значення та розпочати дії з удосконалення.

**Висновки.** Екзистенційне спрямування навчально-виховної діяльності викладача в системі післядипломної педагогічної освіти стає одним із напрямів її модернізації. Проблематизація, діалогізація на екзистенційній основі, створення умов для вільного ціннісного, смислового вибору особистості вчителя є чинниками розвитку духовного потенціалу в післядипломному освітньому процесі. Екзистенційний вплив на вчителів має враховувати особистісний і професійний досвід; сприяти створенню духовної взаємодії між викладачем та вчителями, викликати емоційний відгук. Актуальним стає навчання особистості способам самопізнання, рефлексії, саморегуляції, планування життєвих подій і професійно-духовного саморозвитку; тренування навичок парадоксального впливу в конфліктній ситуації, спрямування самопізнання педагога в бік смислопошукової активності, ціннісного самовизначення, що трансформує особистісно-професійні позиції освітян на духовній основі. Післядипломна освіта має активно використовувати арт-педагогічні, тренінгові та інші методи навчання, які надають можливості для введення у фокус уваги вчителів основних екзистенціалів.

### **Список використаної літератури**

1. Лысюк Л.Г. О возможностях обретения смысла в критических жизненных ситуациях / Л.Г. Лысюк // Московский психотерапевтический журнал. – 2007. – № 3. – С. 166–175.
2. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4 (33). – С. 71–76.
3. Сімак А.А. Особливості моделювання екзистенційної кризової ситуації та її вплив на аксіологічні конструкти особистості / А.А. Сімак // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка. – 2009. – Т. XI. – Ч. 7. – С. 445–456.
4. Рамперсад Х.К. Универсальная система показателей деятельности : пер. с англ. / Х.К. Рамперсад. – М. : Альпина-Бизнес Бук, 2005. – 352 с.
5. Карівець І. Цілісний підхід до здоров'я людини в контексті її багаторівневості [Електронний ресурс] / Ігор Карівець, Андрій Забава // PADDHATI. Міждисциплінарний методологічний мережевий журнал. – 2010. – № 3. – Режим доступу: [http://paddhati.org.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=75:2010-09-29-09-13-42&catid=34:2010-3&Itemid=109](http://paddhati.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=75:2010-09-29-09-13-42&catid=34:2010-3&Itemid=109).

### **Хаустова Е.В. Экзистенциальные влияния на развитие духовного потенциала педагога в последипломном образовании**

*В статье освещены возможности экзистенциального направления учебно-воспитательной работы в системе последипломного педагогического образования. Раскрываются особенности принципов и методов экзистенциальной педагогики в условиях последипломного образования, акцентируется на диалогизации и проблематизации, введении экзистенциалов в содержание учебного материала, внедрении рефлексивной практики, активизации смыслопоисковой деятельности, что трансформирует лично-профессиональные позиции педагогов на духовной основе.*

*Ключевые слова: духовный потенциал учителя, экзистенциальная педагогика, последипломное образование.*

### **Khaustova O. Existential influences on the development of teacher's spiritual potential in the post-graduate education**

*The possibilities of existential direction of teachers' post-graduate education of are described in this article. The author exposes the features of existential principles and methods in the conditions of post-graduate education, accents on the introduction of dialog, problematic situations, existential concepts, reflection, activity in search of existential sense in educational practice for transforming personality-professional positions of teachers on the spiritual basis.*

*Key words: teacher's spiritual potential, existential pedagogics, post-graduate education.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ

*Статтю присвячено аналізу теоретичних основ порівняльної педагогіки як науки. Розкрито питання історичного розвитку порівняльної педагогіки. Охарактеризовано основні зарубіжні та вітчизняні теоретико-методологічні концепції цієї наукової дисципліни. Визначено межі її дослідницького поля та завдання в умовах сьогодення.*

*Ключові слова: порівняльна педагогіка, становлення, теорія, методологія.*

Входження України у світове співтовариство на різних рівнях (економічному, політичному, культурному тощо) зумовлює докорінну перебудову всіх сфер життя українського суспільства, зокрема й освіти, висуваючи перед нею низку нових завдань, пов'язаних з потребою підготовки підростаючих поколінь до життя в новій реальності, та відповідно підкреслюючи важливість збагачення вітчизняної педагогічної теорії та практики новими підходами й ідеями, необхідними для їх реалізації.

Модернізація національної системи освіти, її інтеграція у світові і європейські науково-освітні структури загострюють потребу осмислення актуальних питань педагогічної науки і практики не лише в національному, культурно гомогенному контексті, а й у міжнаціональному та міжкультурному вимірах. З цієї точки зору порівняльна педагогіка набуває виразної актуальності, оскільки лише зіставлення результатів цього аналізу уможливорює визначення напрямів вирішення проблем освітньої галузі й окреслення шляхів її розвитку з урахуванням міжнародного досвіду.

У сучасній педагогічній науці закономірно спостерігається зростання інтересу до проблем порівняльної педагогіки. Водночас огляд наукової літератури засвідчив, що є лише окремі праці, присвячені теоретичним положенням порівняльної педагогіки (А. Василюк [2], О. Васюк [3], Б. Вульфсон [4], А. Джуринський [5], К. Корсак [2], А. Сбруева [9], Н. Яковець [2] та ін.). Існує також низка досліджень з проблем становлення і розвитку порівняльної педагогіки зарубіжжя (В. Андреев [1], Г. Єгоров, Н. Лавриченко [6], О. Назарова [7], Л. Писарева [8] та ін.).

Однак порівняльна педагогіка є все ж відносно молодою науковою дисципліною, що зазнає постійних змін, у зв'язку з чим ще нечітко окреслено загальноприйняті межі її дослідницького поля, відповідно й категорії цієї дисципліни ще недостатньо обґрунтовані.

**Метою статті** є висвітлення історії становлення й аналіз теоретичних основ порівняльної педагогіки як наукової дисципліни.

Тривалий час порівняльна педагогіка була однією з найбільш цензурованих і маргіналізованих субдисциплін педагогіки, особливо в тих країнах, влада в яких була авторитарною. Деякі фахівці-компаративісти (В. Брікман) дошукуються джерел порівняльної педагогіки ще в античних часах Греції та Риму [13]. Власне звідти походять перші писемні свідчення, які ілюструють виховання молоді в різних країнах. Грецький історик Ксе-



нофонт, учень Сократа, у своєму творі “Про виховання Сіріуса” описував виховання і навчання у персів, порівнюючи його з тогочасним спартанським вихованням. Так само і Юлій Цезар у своїх “Записках про галльську війну” згадує методи виховання у племен галлів та германців у контексті їх культури та на основі етнографічних спостережень: “У цілій Галлії є тільки дві категорії людей, які мають якусь владу й повагу; одну становлять друїди, іншу – аристократи. Перші займаються справами божими, піклуються про пожертвування, як публічні, так і особисті, тлумачать релігійні норми: до них звертається значна кількість жителів для навчання. <...> Існує припущення, що навчання, яке здійснювали друїди, виникло у Британії, а звідти було перенесено до Галлії, і саме там ті, хто прагне поглибити свої знання, можуть продовжити їх у друїдів. <...> Там вивчають напам’ять також вірші у великій кількості. Для деякого навчання у друїдів може тривати і до 20 років” [14, с. 218].

У середні віки значний обсяг інформації про навчання в різних країнах світу можна було отримати від дипломатів, подорожуючих, купців. Навчання у середньовічній Європі значно активізувалося зі створенням перших європейських університетів (Болонья, Кембрідж, Оксфорд, Прага, Краків, Рим та ін.), де студенти з різних країн могли здобути ступінь бакалавра, магістра чи доктора (богослов’я чи філософії). Після навчання в зарубіжних університетах багато їх випускників поверталось на рідну землю і створювало навчальні заклади різного типу. Тут доцільно згадати таких видатних українських освітніх діячів, як Юрій Дрогобич, Павло Русин, Феофан Прокопович, які теж здобували освіту в західноєвропейських університетах.

Слід зазначити, що до XIX ст. публікації про зарубіжне шкільництво мали ненауковий, безсистемний характер. Першим дослідником-компаративістом, що надав науковості порівняльній педагогіці, прийнято вважати М.-А. Жюльєна де Паріса (1775–1848), представника французького Просвітництва. Його праця “Нариси з історично-порівняльної педагогіки” (1817) стала першою науковою розвідкою з цієї проблематики. Автор сформулював у ній засадничі ідеї порівняльної педагогіки, які не втратили своєї актуальності й сьогодні: вивчення досвіду організації шкільництва в різних країнах, об’єктивна оцінка відмінностей між різними освітніми системами, поширення позитивного педагогічного досвіду в різних країнах тощо.

Дослідження М.-А. де Паріса складається з двох частин. У першій автор пропонує створити спеціальну європейську освітню комісію, працівники якої збирали б і систематизували інформацію про навчання. Всю аналітичну інформацію про європейські навчальні заклади автор пропонує розмістити у вигляді табелів про ранги (рейтинговий показник), які давали б змогу порівнювати особливості навчання в різних країнах. На початку планувалося використати вищезгадану методологію у швейцарських кантонах та деяких областях Італії й Німеччини, а згодом і в усій Європі. Реалізація цього плану передбачала уніфікацію методів навчання і навчальних

програм, що, у свою чергу, повинно було привести до того, що навчання стало б ефективним засобом досягнення “загального миру та суспільного благополуччя”. Другий розділ дослідження присвячено методам навчання. Автор розрізняє їх за методами навчання в початковій та середній школі [19]. Науковий доробок М.-А. де Паріса привертає до себе увагу в 30-х рр. ХХ ст., коли було створено Міжнародне бюро освіти (Bureau International d’Education) – по суті прообраз майбутнього ЮНЕСКО.

Серед праць, які передували добі “педагогічних мандрівників”, можна назвати і працю французького вченого Цезара Бассета “Есе про організацію деяких елементів публічного навчання” (1808). Зокрема автор підкреслює важливість вивчення організації шкільної освіти в зарубіжних країнах та пропонує, щоб цим займалися науковці, які мають необхідний рівень знань з педагогіки, психології, історії, культури, досвід адміністративної діяльності та є хорошими економістами [12]. Очевидно, що поява таких праць була зумовлена створенням нових незалежних національних держав, які потребували власної національної системи освіти.

Слід відзначити, що освіта й виховання в Європі протягом тисячоліття були під опікою церкви. Ця освіта мала універсальний характер. Майже всі чернечі ордени – піаристи, єзуїти, домініканці навчали за єдиним навчальним планом незалежно від країни, в якій вони діяли. Церква не залежала безпосередньо від світської влади, а універсальний характер навчання посилювався латиною, яка слугувала порозумінню між освіченими людьми. У кінці ХVІІІ ст. у Європі відбулася низка подій, які суттєво вплинули на розвиток освіти. Внаслідок нових відкриттів, особливо у природничих науках, вплив церкви значно послабився. У більшості країн Європи чернечі ордени було заборонено, що викликало потребу в освіті нової якості. Французька революція 1789 р., ідейними джерелами якої були ідеї рівності, братерства, єдності, уможливила перехід на обов’язкове, безоплатне та світське навчання. Крім того, розвиток промисловості вимагав кваліфікованої робочої сили, що спричинило в багатьох країнах перехід до обов’язкового навчання. Таким чином, освіта та шкільництво почали змінюватися під впливом суспільно-економічних і політичних обставин, виникли національні системи освіти, в яких виявлявся сильний вплив держави.

Необхідність створення і розвитку національних систем освіти привела у ХІХ ст. до зростання зацікавленості зарубіжним досвідом вирішення проблем організації освіти. Педагоги часто виїжджали у службові відрядження в різні країни з метою вивчення педагогічного досвіду, переважно до Пруссії, в якій вперше було впроваджено обов’язкову систему навчання. Вони описували свої враження в педагогічних часописах, доповідних записках, підготовлених міністерством освіти; згодом цей досвід було покладено в основу освітніх реформ, які проводилися в окремих країнах. Так було, наприклад, у Франції, коли чільний представник міністерства, згодом професор Сорбони В. Кузін (1792–1867) вивчав досвід Пруссії в організації обов’язкового шкільництва. Згодом подав до міністерства освіти доповідь,

що мала великий вплив на правову реформу системи освіти Франції, зокрема початкового навчання.

У першій половині XIX ст. найбільше праць із проблем зарубіжної педагогіки було опубліковано у Сполучених Штатах. Найвідомішими компаративістами цієї доби в Америці були Горацій Ман та Генрі Барнард. Г. Ман (1796–1859) був службовцем міністерства освіти штату Массачусетс. З метою вивчення досвіду організації шкільництва він виїхав у службове відрядження до європейських країн (Англія, Німеччина, Нідерланди, Франція, Бельгія, Пруссія). Свої враження від поїздки описав у дорожніх нотатках. Після повернення до США почав реформу, яка передбачала організацію обов'язкового публічного початкового навчання.

Г. Барнард (1811–1900) теж відвідав Європу з метою вивчення педагогічного досвіду Й.Г. Песталоцці. У 1855 році заснував “Американський освітній часопис”, який став трибуною для дискусій щодо організації національної системи освіти у США та за рубежем. У 1867 році він став першим директором Федерального уряду у справах освіти. Його авторству належать такі праці, як “Національна освіта у країнах Європи” [10], “Системи, інституції та статистичні дані публічного шкільництва у дванадцяти країнах” [11].

До “педагогічних мандрівників” XIX ст. слід зарахувати й відомого письменника, педагога Л. Толстого (1828–1910), який у 1857 та 1860–1868 рр. подорожував Європою, шукаючи зразки для своєї школи в Ясній Полянї. Він цікавився не стільки системами освіти, скільки публічними (громадськими, державними) школами. У цілому враження, які він отримав у поїздках Європою, були негативними. Західноєвропейська школа з її тиском на учнів здалася для нього абсурдною; водночас свою школу він організував на засадах свободи.

Інший відомий педагог та реформатор шкільництва К. Ушинський (1824–1870) перебував у науковій подорожі Європою у 1862–1863 рр. Відвідав Швейцарію, Німеччину, Францію, Бельгію й опублікував свої враження від подорожі в урядовому віснику міністерства освіти та урядових звітах. У цих працях міститься низка аналітичних матеріалів щодо порівняння окремих систем освіти в європейських країнах.

Аналізуючи розвиток порівняльної педагогіки у різних країнах світу в XIX ст., можна виокремити деякі спільні риси, характерні для цього історичного періоду. Опубліковані на початку цієї епохи дослідження стосувалися здебільшого опису зарубіжних освітніх систем і мали утилітарний характер. Вони ставили перед собою мету презентації зарубіжного досвіду, інформування політиків та освітніх чиновників щодо його використання при реалізації національних освітніх реформ, головним чином обов'язкового початкового навчання. Тяжіння до справжньої компаративістики спостерігається в останній чверті XIX ст., коли наукові дослідження із цієї проблематики стають більш критичними, поширеними на вище, середнє та професійне шкільництво.

Незважаючи на те, що у XIX ст. порівняльна педагогіка характеризувалася “педагогічними запозиченнями”, більшість “педагогів-мандрівників” усвідомлювали, що не можна сліпо копіювати досвід зарубіжних інститутів та освітніх систем, але його можна з користю застосувати для розбудови національної школи.

Кінець XIX – початок XX ст. сміливо можна назвати класичним періодом розвитку порівняльної педагогіки. Для цього періоду характерним було поширення міжнародної співпраці в галузі освіти, а також виокремлення порівняльної педагогіки в субдисципліну, що почала викладатися в університетах. Початок цього періоду було визначено міжнародною конференцією з питань освіти, яка проходила у Гілфорді у 1900 р. На цій конференції було виголошено доповідь на тему “Чого можемо навчитися практичного, вивчаючи зарубіжну педагогіку”, підготовлену відомим ученим-компаративістом М. Садлером (1861–1943). На думку вченого, всі освітні системи слід розглядати крізь їх суспільно-історичний характер. Він вважав, що національні системи освіти є наслідком історичної боротьби й подоланням існуючих у кожній країні суперечностей. Освітні системи – це своєрідні живі організми, які під впливом політичного чи ідеологічного тиску зазнають постійних змін, тому надзвичайно складно трансплантувати окремі елементи цих систем з однієї країни в іншу, прогнозує М. Садлер. При цьому він закликав не захоплюватися звичайним описом організації шкільництва в інших країнах. Водночас “...при вивченні зарубіжних освітніх систем не можна ніколи забувати, що речі, які знаходяться поза школою, є важливішими, ніж ті, які всередині школи” [20, с. 54]. Під словом “речі” автор розуміє сім’ю, церкву, державу, суспільно-політичні та економічні відносини тощо. Самі ці чинники, на його думку, визначають структуру системи освіти. У своїй доповіді М. Садлер вперше запропонував концепцію порівняльної педагогіки, тому його ще часто називають духовним батьком цієї дисципліни. Він першим використав поняття “детермінуючі сили” як чинник, що впливає на створення національних систем освіти, відкриваючи в цій дисципліні період, який називає періодом класичних теорій, представлений такими педагогами-компаративістами, як Н. Ганс, С. Гессен, І. Кандель та Ф. Шнайдер.

І. Кандель (1881–1965) – автор ряду праць з проблем порівняльної педагогіки, а також підручників “Порівняльна педагогіка” [17] та “Нова ера в освіті” [18], тривалий час працював професором в університеті Манчестер та в Колумбійському університеті.

Ф. Шнайдер (1881–1974) – австрійський педагог, професор університетів у Бонні, Мюнхені. Свої теоретичні праці з порівняльної педагогіки друкував на сторінках часопису *International Review of Education*. Його концептуальні ідеї розвитку порівняльної педагогіки викладено в таких працях, як “Порівняльна наука про виховання” [21] та “Рушійна сила національної педагогіки” [22].

Особливе місце серед педагогів-компаративістів міжвоєнної доби належить С. Гессену (1887–1950), який після революції емігрував з Росії в

Чехію, згодом до Польщі. Працюючи в університетах Праги, Варшави, Лодзі, він опублікував значну кількість праць, присвячених порівняльній педагогіці, здебільшого німецькою мовою, а саме “Критичне порівняння шкільних систем у країнах з різними культурами”. У цій праці вчений проаналізував освітні системи в таких країнах, як: Англія, Бельгія, Нідерланди, Радянський Союз, США, Чехословаччина, Франція та ін. Його працю трактують як першу спробу використання у порівняльній педагогіці теоретичної або філософської візії розв’язання завдань, які ставила перед собою ця наука, виходячи з демократичних та антинаціоналістичних принципів. Саме С. Гессен першим у порівняльній педагогіці на теоретичному рівні обґрунтував необхідність існування шкіл для національних меншин. Разом з тим він висуває тезу про те, що освітня політика не повинна залежати від політичних сил, водночас її повинні формувати суспільство, держава. Тому він виступав за необхідність суспільно-політичного виховання, для того щоб захиститися від тоталітаризму [16].

Одним з найбільш впливових представників порівняльної педагогіки в новітніх часах став уродженець Одеси Н. Ганс (1888–1969). Після навчання у рідному місті навчався у Віденському університеті, Королівському коледжі у Лондоні, де згодом працював на посаді професора. Викладав в університетах Німеччини, США, Данії. Його авторству належить понад 300 публікацій. Фундаментальним дослідженням Н. Ганса прийнято вважати працю “Порівняльна педагогіка. Дослідження освітніх чинників та традицій” [15]. На думку Н. Ганса, виховання виконує функцію формування національного характеру і по суті виступає чинником, який цей характер творить. “Характер – це складна розмаїта субстанція, що виникла на основі расового змішування, мовного пристосування, релігійних рухів унаслідок історичних та географічних умов”. Він вважає, що виховання й освіта є не тільки національними за характером, а й чинником, який цей характер формує [15, с. 350]. Н. Ганс є творцем оригінальної теоретичної концепції, яка презентує чинники, що впливають на розвиток національних освітніх систем. Ці чинники він ділить на три основні групи: 1) природні (раса, мова, географічне середовище, економіка); 2) релігійні (духовні); 3) секулярні (суспільна ідеологія).

Період, у який проводили свої дослідження Н. Ганс, С. Гессен, І. Кандель, М. Садлер, Ф. Шнайдер, прийнято вважати періодом класичної зрілості в порівняльній педагогіці. Він характеризується пошуками сил, які впливають на формування національної системи виховання. Ці сили мали різні назви: детермінуючі сили (М. Садлер), приховані чинники (Н. Ганс), рушійні сили (Ф. Шнайдер). Фундаментальні праці вищезазначених дослідників стали не тільки теоретичним підґрунтям порівняльної педагогіки, а й окреслили національну складову освітніх систем у різних країнах. Це дало підстави вченим ще у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. висунути ідею об’єднання Європи за допомогою виховання. Саме в цей період виникає низка міжнародних освітніх і виховних інституцій. Зокрема у 1899 р. А. Фер’єр створив у Женеві Міжнародну асоціацію прихильників нових

шкіл, у 1905 р. А. Біне було засновано Постійну міжнародну психолого-педагогічну комісію, а в 1909 р. Е. Петерс створив в Остенді Міжнародне бюро педагогічної документації. Згодом було створено ще ряд міжнародних інституцій, які досліджували проблеми порівняльної педагогіки: Міжнародний педагогічний інститут (1911), Міжнародна рада у справах виховання (1914), Міжнародний інститут педагогіки (1920).

Значний внесок у створення міжнародних освітніх інститутів кінця XIX – першої половини XX ст. зробили вчителі, науковці, педагогічна громадськість, які усвідомлювали необхідність мирного співіснування всіх націй в умовах посилення мілітаристичних настроїв у різних країнах. Досягти цієї мети можна було, на їхню думку, тільки шляхом виховання в соціумі поваги один до одного, толерантного ставлення до інших рас, релігій, культур, світоглядів. Найбільшою професійною педагогічною організацією міжнародного рівня стало Міжнародне бюро федерації вчителів, яке об'єднало учительські профспілки 15 європейських країн і в 1914 р. налічувало близько 400 тис. членів. За ініціативи одного з представників педагогіки “нового виховання” Е. Клапареда було створено Міжнародне бюро виховання (Женева, 1925), метою якого стало поширення міжнародної співпраці в галузі освіти в дусі взаємного порозуміння. Згодом його очолив Ж. Піаже. Разом з Інститутом педагогічних наук університету Женеви (створеним у 1912 р. також за ініціативи Е. Клапареда) ці інституції стали центрами новітніх педагогічних технологій у сфері міжнародної освітньої діяльності. З 1948 року діяльність Міжнародного бюро виховання була тісно пов'язано з ЮНЕСКО, а з 1969 р. ця установа стала одним з його підрозділів.

У першій половині XX ст. значно активізувалася міжнародна освітня співпраця і за океаном у США. У 1923 році у Колумбійському університеті було створено Інститут підготовки вчителів під керівництвом П. Монро. Ще раніше у 1919 р. у Нью-Йорку виникла Міжнародна освітня асоціація, метою якої було сприяти студентським та вчительським обмінам для кращого порозуміння між народами. Ця асоціація проводила раз у два роки конгреси, на яких учасники ділилися досвідом використання методів навчання. Після Другої світової війни асоціація, яка часто змінювала свою назву, стала називатися Всесвітньою федерацією освітніх асоціацій (World Federation of Educational Associations). У першій половині XX ст. у Європі та Сполучених Штатах Америки почали виходити і педагогічні часописи, більшість матеріалу яких була присвячена міжнародній освітній діяльності. Початок XX ст. став початком академічного вивчення порівняльної педагогіки.

Попри те, що перша половина XX ст. була періодом бурхливого розвитку порівняльної педагогіки, справжніх, науково-дослідних інститутів, які б системно досліджували цю науку не існувало. Більшість існуючих були створені на громадських засадах та об'єднувалися за професійними інтересами. Публікації в різноманітних часописах стосувалися здебільшого формального аналізу проблем навчання та виховання. Вони мали описовий

характер, хоча й припускалося, що європейські системи виховання мають багато спільних ознак й існувала потреба в більш глибокому вивченні міжнародного досвіду. Водночас система виховання кожної країни розглядалася скоріш за все як виняткове автономне явище.

Сучасна порівняльна педагогіка перебуває на досить високому рівні розвитку в світі. Вона має свою чітку категоріально-понятійну базу, предмет досліджень. Відомий американський компаративіст В. Брікман вважає, що порівняльна педагогіка – це аналіз систем та проблем педагогіки у двох або декількох країнах, у контексті їх історичного, суспільно-економічного, культурного, релігійного, цивілізаційного розвитку. Порівняльна педагогіка є міжпредметною наукою, яка діє на стику соціології, економіки, культурології, освітньої політики [13, с. 144–148].

Більшість компаративістів підкреслює, що порівняльна педагогіка має подвійний характер. З одного боку, це теоретична дисципліна, з іншого – вона має практичне спрямування. Здебільшого її трактують як науку, яка використовує дані з одного чи декількох регіонів для характеристики різних освітніх систем, способів їх функціонування, результатів їх діяльності; сприяння розвитку освітніх інститутів; з'ясування відносин між освітньою галуззю та суспільством; виокремлення загальних тенденцій розвитку освіти, притаманних більшості країн світу.

Дефініція “порівняльна педагогіка” є не єдиною для означення науки (дисципліни), яка досліджує освітні системи й педагогічні процеси в різних країнах. Досить часто поряд з порівняльною педагогікою вживається термін “міжнародна педагогіка” (*international comparative education*). У різні періоди історичного розвитку зміст цього поняття мав різні відтінки. Зокрема в радянський період термін “порівняльна педагогіка” не вживається, хоча як дисципліна навчального плану підготовки майбутніх учителів порівняльна педагогіка існувала під назвою “Історія зарубіжної школи”, була складовою курсу “Історія педагогіки”. В кінці ХХ – на початку ХХІ ст. в Україні, як і в інших країнах колишнього СРСР більш поширеним став термін “порівняльна педагогіка”.

На початку 90-х рр. минулого століття на VIII Світовому конгресі порівняльної педагогіки у Празі більшість виголошених доповідей стосувалося в основному опису існуючих систем виховання, ніж їх порівняльного аналізу. Це підтвердило тезу компаративістів Д. Тейсена та Д. Адамса про те, що “...порівняльна педагогіка зосереджує свої наукові дослідження здебільшого на документуванні (описі) різних національних освітніх систем відповідно до існуючих організаційних структур, мети й процесу навчання та виховання” [24, с. 278].

Такий підхід до тлумачення завдань порівняльної педагогіки з акцентом на опис існуючих систем освіти був мотивований тим, що він виконував важливу інтервенційну функцію, а саме транслював інформацію про систему освіти в одній країні іншим країнам. Це повинно було допомогти формувати освітню політику й практику в країні, у якій ця інформація транслювалася. Через те, що інтервенційна функція порівняльної педагогіки

була тісно пов'язана із суттєвими економічними аспектами (запозичення досвіду організації шкільництва розвинутих країн), то окремим потребам порівняльної педагогіки приділялося більше уваги.

Своєрідну концепцію порівняльної педагогіки сформував і німецький компаративіст Ю. Шрівер. Він виділяє академічну порівняльну педагогіку (Akademic comparative education) та інтервенційну порівняльну педагогіку (Interventionist comparative education). Перша – це теоретичні дослідження, що використовують при аналізі освітніх систем порівняльний метод, здебільшого це робиться в університетах і наукових інституціях, які займаються порівняльною педагогікою. Друга – це опис зарубіжних освітніх систем з метою використання цього досвіду в педагогічній практиці [23].

Зауважимо, що вищенаведені дефініції є досить суперечливими. Адже під сучасною порівняльною педагогікою розуміємо й збір інформації та статистичних даних щодо освітніх систем. Це означає, що ця галузь знань стає предметом дослідження й іншої науки – статистики. Більше того, при порівнянні освітніх систем педагогічна теорія не виступає єдиною, а тісно переплітається з економічними, соціологічними теоріями, культурною антропологією, правом тощо. Сучасні наукові порівняння освітніх систем, навіть якщо вони окреслені назвою “порівняльна педагогіка”, являють собою міждисциплінарну галузь знань, насичену даними з різних наук.

Емпіричні дані, що стосуються освітніх систем, є не лише документацією про зарубіжний досвід та теоретичними узагальненнями про минуле й майбутнє освіти, все більше актуалізується ідея конкретних практичних кроків щодо уніфікації освітніх систем (зокрема у ЄС). Деякі сучасні компаративісти вважають, що якщо порівняльна педагогіка повинна бути точною наукою, то вона має використовувати емпіричний підхід, притаманний суспільним наукам, а саме: за їх методологією вибирати, аналізувати дані та на їх прикладі з'ясовувати причини виникнення відмінностей між освітніми системами.

Таким чином, основною рисою порівняльної педагогіки є міждисциплінарність, яка зумовлює використання порівняльних методів і розвиває теоретичні знання в компаративістичному вимірі сучасних освітніх реалій. Її основною метою стає дослідження загальних проблем, тенденцій, функціонування й розвитку освітніх систем у світі.

**Висновки.** Отже, історія розвитку порівняльної педагогіки сягає ще античних часів, що засвідчують перші писемні відомості про освіту і виховання в різних країнах світу, які однак мали ненауковий, несистемний характер. Засновником ж порівняльної педагогіки як науки традиційно вважається французький компаративіст М.-А. Жюльєн де Паріс, у працях якого вперше вжито і науково обґрунтовано поняття порівняльної педагогіки, визначено ряд її завдань. Водночас найбільш стрімкого розвитку порівняльна педагогіка як наукова галузь набула у ХХ ст. завдяки діяльності Н. Ганса, С. Гессена, І. Канделя, М. Садлера, Ф. Шнайдера, Ю. Шрівера та ін., праці яких і становили її науково-теоретичне підґрунтя.



Аналіз теоретико-методологічних концепцій порівняльної педагогіки виявив, що впродовж століть її основним завданням вважався опис і поширення знань про системи виховання та освітні проблеми у світі. Динаміка сучасних національних та інтернаціональних змін у сфері освіти ставить перед порівняльною педагогікою нові вимоги. Як наукова дисципліна на сучасному етапі вона покликана для дослідження універсальних теорій і практик навчання і виховання, міжкультурних умов соціалізації в полікультурних суспільствах, порівняння різноманітних авторських педагогічних концепцій, програм і рекомендацій міжнародних освітніх організацій, національних освітніх систем та тенденцій їх розвитку в міжнародному контексті.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі актуальних понятійно-термінологічних і методологічних проблем зарубіжної та вітчизняної порівняльної педагогіки на сучасному етапі.

#### **Список використаної літератури**

1. Андреев В.И. Введение в европейскую сравнительную педагогику / В.И. Андреев. – Минск : Нац. ин-т образования, 2001. – 160 с.
2. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки [Текст]: посібник з порівняльної педагогіки для студентів вищих педагогічних закладів освіти / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець ; Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя. – Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2002. – 119 с.
3. Васюк О.В. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / О.В. Васюк ; Гриф МОН. – К. : ДАКККіМ, 2008. – 291 с.
4. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б.Л. Вульфсон. – М. : Б. и., 2003. – 232 с.
5. Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика : учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / А.Н. Джурицкий. – М. : Академия, 1998. – 176 с.
6. Єгоров Г.С. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном / Г.С. Єгоров, Н.М. Лавриченко // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 19–23.
7. Назарова О.П. Становление теоретико-методологических основ сравнительной педагогики ФРГ : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О.П. Назарова ; Ростовский государственный педагогический университет. – Ростов н/Д., 2006. – 161 с.
8. Писарева Л.И. Сравнительная педагогика в ФРГ: предмет, задачи и тематика исследований. Методологические проблемы сравнительной педагогики / Л.И. Писарева. – М. : Изд-во АПН СССР, 1991. – 93 с.
9. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. для вузів / А.А. Сбруєва. – 2-ге вид., стер. – Суми : Університетська книга, 2005. – 320 с.
10. Barnard H. National education in Europe: being an account of the organization, administration, instruction, and statistics of public schools of different grades in the principal states / H. Barnard. – New York : C. B. Norton, 1854. – 890 p.
11. Barnard H. The twelfth annual report / H. Barnard // Proceedings of the Twelfth Annual Meeting. – Boston, 1849. – P. 24.
12. Basset C.A. Essais sur l'organisation de quelques parties d'instruction publique / C.A. Basset. – Paris, impr. de Mme Huzard, 1808. – 96 p.
13. Brickman W. Comparative Education: History / W. Brickman // The International Encyclopedia of Education. Supplementary Volume One / T. Husen, T.N. Poslethwaite (red.). – Oxford : Pergamon Press. – P. 144–148.
14. Cesar J. Wojna Galijska / Tim. Konik E. – Wroclaw : Ossolineum, 1978. – S. 217–220.

15. Hans N. Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions / N. Hans. – London : Butler and Tanner Ltd., 1955. – 333 p.
16. Hessen S. Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten / S. Hessen // Handbuch der Pädagogik / Red. H. Noll, L. Pallat. – Beltz : Langensalza, 1928. – S. 421–510.
17. Kandel I.L. Comparative Education / I.L. Kandel. – New York : Greenwood Press, 1970. – 922 p.
18. Kandel I.L. The New Era in Education / I.L. Kandel. – Boston : Houghton Mifflin, 1955. – 388 p.
19. Paris M.A.J. Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation compare / M.A.J. Paris. – Paris : Colas, 1817. – 63 p.
20. Sadler M. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? / M. Sadler // Comparative Education Review. – 1964. – V. 7. – № 3. – P. 54.
21. Schneider F. Vergleichende Erziehungswissenschaft / F. Schneider. – Heidelberg : Quelle & Meyer, 1961. – 218 s.
22. Schneider F. Triebkräfte der Pädagogik der Völker / F. Schneider. – Salzburg : O. Müller, 1947. – 503 S.
23. Schriewer J. The Method of Comparison and the Need for Externalization // Theories and Methods in Comparative Education / J. Schriewer, B. Holmes (red.). – Frankfurt am Main, P. Lang, 1988. – P. 25–86.
24. Theisen G., Adams D. Comparative Education Research // International Comparative Education / R.M. Thomas (red.). – Oxford : Pergamon Press, 1990. – P. 277–300.

**Чех А.А. Теоретические основы сравнительной педагогики как научной дисциплины**

*Статья посвящена анализу теоретических основ сравнительной педагогики как науки. Раскрыты вопросы исторического развития сравнительной педагогики. Охарактеризованы основы зарубежных и отечественных теоретико-методологических концепций этой научной дисциплины. Определены границы её исследовательского поля и заданий в современных условиях.*

*Ключевые слова: сравнительная педагогика, становление, теория, методология.*

**Chekh A. Theoretical basics of comparative pedagogic as a scientific discipline**

*This article is devoted to the analysis of theoretical basics of comparative pedagogic as a science. The historical development of comparative pedagogic has been explored. Main foreign and domestic theoretical and methodological concepts of this discipline have been characterized. The scopes of its exploration field have been stated just like the main tasks in contemporary world.*

*Key words: comparative pedagogic, formation, theory, methodology.*

## РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЇ АНТРОПОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

*У статті розкрито роль антропологічного підходу в розвитку сучасної освіти. Висвітлено основні принципи саморозвитку освітньої системи антропологічного напрямку, з'ясовано значення антропологічного підходу у використанні інноваційних педагогічних технологій.*

*Ключові слова: антропологічний підхід, педагогічна антропологія, освіта, філософія освіти, модернізація, саморозвиток, педагогічні технології.*

Зміни, які відбуваються в соціальній, економічній і духовній сферах суспільства, втрата раніше значущих цінностей і виникнення нових мають суттєвий вплив на розвиток освіти, сучасний стан якої характеризується як кризовий. У демократичних перетвореннях універсальний характер проблем людини актуалізується у комплексі питань, найважливішими з яких є питання освіти та педагогіки. Зміна методологічної орієнтації освіти з формування особистості на стратегію її розвитку й саморозвитку вимагає від педагогічної теорії та практики зосередження уваги на осмисленні природи людини, її внутрішнього світу, на закономірних зв'язках цього світу з усіма зовнішніми впливами, на створенні гуманістичних відносин в освітньому середовищі.

Одним зі стратегічних завдань реформування змісту освіти, як зазначено у Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), є створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності та здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій [7]. Реалізація зазначених завдань неможлива без розуміння того, що освітній процес треба будувати відповідно до отриманих на сьогодні уявлень про природу людини, про вікові ступені особистісного становлення, про шляхи й форми соціалізації індивіда. Освіта, виховання і навчання людини залежать від розуміння природи та можливостей людини, від меж розвитку її здібностей.

Незважаючи на те, що антропологічна традиція освіти бере свій початок з далекого минулого, велика кількість розробок не були відображені та використані в педагогічній теорії та практиці. Аналізуючи філософські, психологічні та педагогічні праці, які безпосередньо пов'язані з питанням антропологізації освіти, можна побачити, що вагомий внесок у розроблення цієї проблеми зробили зарубіжні дослідники Р. Бенедикт, О. Больнов, Й. Дербалов, Р. Лохнер, М. Мід, Г. Рот та ін. Історичний аспект цієї проблеми знайшов відображення в працях Б. Бім-Бада [6], О. Огурцова [12], а теоретико-практичний – у дослідженнях С. Кривих [8], В. Максакової [10]. Результати наукової роботи І. Аносова дають підстави стверджувати, що антропологічний підхід є стратегією освітніх перетворювань, а антропологічний дискурс – стрижнем комплексних дослідних і практичних програм демократизації освіти в Україні [3, с. 7]. Б. Бім-Бад вважає, що в цілому

педагогічну антропологію можна охарактеризувати як спосіб антропологічного обґрунтування освіти [6, с. 165].

За останні десятиліття значно зріс і продовжує підвищуватися інтерес до теоретичних і практичних проблем педагогічної антропології та до сучасної філософії освіти в цілому. Набирає впевненості та позитивних відгуків рух до нових форм навчання. Відбувається проектування й утворення навчально-виховних процесів у межах державної політики, яка посиляється на забезпечення пріоритету завдань соціальної життєдіяльності. Сьогодні все частіше актуалізується одне з головних питань: чи спроможна сучасна середня і вища освіта бути ефективним домінуючим засобом виховання підрастаючого покоління? Об'єктом навчально-виховного процесу вищої та середньої школи безпосередньо повинна стати сама людина як соціальна істота, а не сама по собі купа знань. У філософсько-педагогічній літературі на сьогодні недостатньо висвітлено роль антропологічного фактора, який забезпечує розвиток освітніх процесів.

*Мета статті* – з'ясувати роль антропологічного підходу в розвитку сучасної освіти. Для досягнення мети нами були поставлені такі завдання: 1) розкрити генезу становлення філософії освіти; 2) визначити роль антропологічного підходу у використанні інноваційних педагогічних технологій; 3) з'ясувати принципи саморозвитку освітньої системи антропологічного напрямку.

Ретельно проаналізувавши історичні факти, можна з упевненістю сказати, що майже всі великі філософи відзначали значущість освіти. Одним з таких учених був Платон, який досліджував цю науку як частину політики, але, на відміну від свого вчителя Арістотеля, розцінював освіту частково як політику і як етику. Великі філософи Тома Аквінський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, імена яких стоять на п'єдесталі розвитку філософії, великого значення надавали філософсько-богословському підходу до освіти. І. Кант, основоположник класичної німецької філософії, залишив після себе праці з педагогіки. Також можна відзначити Ф. Гегеля та багатьох інших видатних філософів ХІХ ст. Проте початок формування філософії освіти як самостійної дисципліни припадає на кінець ХІХ ст. багато в чому завдяки працям відомого американського філософа Дж. Дьюї, який був одним з головних представників прагматизму, та його колег з університету Чикаго. Як відомо, 50-ті рр. ХХ ст. відзначилися великим впливом аналітичної філософії на розвиток філософії освіти, тобто філософії неопозитивізму, яка в той час поширювалась у США і Великобританії.

Становлення філософії освіти саме як особливого дослідного напрямку датується ХХ ст. На початку 1940-х рр. у Колумбійському університеті створюється товариство, метою якого стало дослідження філософських проблем освіти. Із самого початку в США філософія освіти розвивалася на прагматично-прикладних засадах і використовувалася для вирішення проблем, пов'язаних із кризою освіти та становленням посткласичних принципів освітньої діяльності [13, с. 31–49]. У 1960-ті рр. курси філософії набувають широкого ажіотажу на Заході і вивчаються разом з іншими зага-

льнообов'язковими дисциплінами. Дедалі частіше в умовах того навчання все частіше піддавалася гострій критиці американська система освіти. Незважаючи на це, більшість вагомих праць того часу було написано нефілософами. Виняткове значення мали здобутки Паоло Фрейера й Івана Ілліча, які на той час мали філософську освіту. Набагато складнішою була ситуація з філософією освіти в республіках колишнього Радянського Союзу. За тих часів не було навіть і мови про філософію освіти як самостійну філософську дисципліну. Але в наш час ситуація суттєво змінилася. З'являється велика кількість учених, дослідників та відповідних публікацій з приводу цієї проблеми. Разом з тим доба філософії освіти як самостійної галузі знань, що сприяє поліпшенню ситуації в освіті на користь суспільства і конкретного громадянина, на думку О. Невмержицького, тільки починається [11, с. 11].

Традиційний підхід до філософії освіти є досить формальним та спрощеним, він був започаткований англо-американською філософською думкою. Філософія освіти досліджувалася як галузь конкретно-філософського значення. Головним її завданням було звернення до загальних філософських положень, які, у свою чергу, будуть вирішувати загальні та більш конкретизовані освітні проблеми. Відтак, дослідження у сфері філософії освіти ґрунтуються на вдалому чи, навпаки, невдалому застосуванні тих чи інших філософських ідей в освітньому процесі. Розгорнута критика прикладного тлумачення філософії подається багатьма західними вченими, особливо тих її аспектів, що пов'язані із “ситуативною філософією” та “професійним редукаціонізмом” [1, с. 17–37]. Методологічні зміни, які відбулися в освіті, змінили її орієнтацію з формування особистості на стратегію її розвитку й саморозвитку. Саме це вимагає від педагогіки точності пізнання природи людини, а саме: її внутрішнього світу, переживань, радощів і різноманітних зв'язків із зовнішнім світом, який її оточує, тобто соціальність. Усі ці питання на певних етапах вирішуються в різних напрямках модернізації освіти: диференціації, диверсифікації, багаторівневості. Використання саме антропологічного підходу як нової інноваційної педагогічної технології дасть змогу переглянути зміст освіти та виховання, а також впровадити нові форми освіти, які, з погляду системної педагогічної антропології, мають забезпечити:

- досить повне самопізнання учня на базі адекватної самооцінки та самосприйняття;
- розширення діапазону самодіяльності учня, яка б гарантувала йому можливість успішного самоуправління у власних інтересах і самореалізації;
- індивідуалізацію навчання;
- уможливлення одержання учнем інформації, яка б сприяла його найбільш повному й різнобічному розвитку;
- забезпечення можливості для учня впливу з його боку на оточення, щоб пристосувати останнє до своїх потреб;

- вивільнення творчих можливостей учня і забезпечення умов для їх широкої презентації;
- вибір відповідно до нахилів учня напряму подальшого навчання і, згідно з цим, групи професій або конкретної професії;
- уможливлення для учня бажаних для нього міжособистісних контактів [2, с. 14–15].

Якщо в змісті освіти буде враховано принципи антропологічного підходу, то це сприятиме ефективному розвитку освітньої системи. До основних принципів антропологічного підходу С. Кривих зараховує:

- принцип відповідності педагогічного впливу природи дитини;
- принцип культуровідповідності: культура виховання і виховання культурою;
- принцип соціовідповідності (створення сприйнятливих соціальних умов для успішного розвитку і саморозвитку дитини);
- принцип амбівалентності (організація педагогічного впливу, який узгоджено з мінливими природними та внутрішньоособистими умовами);
- принцип гуманізму у вихованні тощо [8, с. 135].

Модернізація має тісні зв'язки не лише з особливостями перетворення змісту освіти, а й зі зміною цільових настанов людини, яка здобуває освіту. Отже, як вважає І. Аносов, на перший план виходить не репродукція знань, а їх продуктивна інтерпретація залежно від розв'язуваних завдань. Механічне засвоєння знань відійшло в минуле, і без впровадження в практику освіти методичних інновацій, пов'язаних із застосуванням інтерактивних методів навчання, досягти високих результатів в освіті не можна. Як свідчать результати досліджень, студенти частіше віддають перевагу інтерактивним, а не директивним методам навчального процесу [4, с. 141]. Настає час, коли людина постає в освіті як цілісність, і освіта інтегрує різні підходи до навчання та виховання, щоб людина, оцінюючи своє місце у світі та рівень реалізації життєвого сенсу, на кожному етапі була задоволена своїм життям у всіх його проявах [5, с. 6]. Відіграючи одну з найважливіших ролей у суспільстві, освіта має саме ті якості, які зберігають її цілісну систему. Головним імперативом освіти є вдосконалення людини і навколишнього середовища, почуття відповідальності за свої дії та формування певних типів поведінки. Саме духовна культура з її гуманними традиціями виступає основою освіти. Одним з найперспективніших напрямів наукових досліджень є сучасна педагогічна антропологія, яка відображає новий статус філософії освіти. Це передбачає критичне переосмислення методів, якими оперує традиційна філософія освіти. З цією метою, як вважає О. Невмержицький, необхідно здійснити корекцію вже наявних методів інтерпретації фактичних даних, удосконаливши старі методи або замінивши їх новими [11, с. 76]. Педагогічна антропологія доводить, що зміни, котрі відбуваються в сучасному світі, неможливі без визначення положень, які детермінують результати педагогічної дії: розвиток кожної людини містить як процеси, що повторюють її еволюцію як виду, так і такі, що мають індивідуальну історію власне цієї людини, що, у свою чергу,

неоднозначно впливає на результати соціалізації. Онтогенез людини, її природа має залежність від різних зовнішніх та внутрішніх факторів (космічні явища, активність сонця). Людина – істота духовна та соціально залежна від специфічно людських видових особливостей (активність, розумність), тому для максимального розвитку особистості в усіх її проявах педагогіка повинна дати можливість їй бути активною як у фізичному, соціальному, так і в духовному аспектах. Вважаючи цілком очевидною значущість антропологізму як методологічної та теоретичної основи університетської освіти й науки, перебудови всього культурно-освітнього середовища, постановки нових цілей навчання й виховання, слід зазначити, що без відтворення в змісті освіти і науки більш-менш повноцінного образу людини, який може стати важливим засобом розвитку *Homoeducandus*, подальший її розвиток стає проблемним. Пояснити це все можна тим, що саме антропологізм зосереджує різноманітні відомості про розвиток та особливості розвитку людини, яка, у свою чергу, навчається та дає можливість провести антропологічну експертизу наукових концепцій, які мають спрямованість на філософську методологію. Світоглядний і методологічно-концептуальний зміст філософських категорій розкривається не тільки в рамках окремих системних знань, скільки в міжсистемному полі їх взаємодії, а філософія освіти може виконувати свої узагальнювальні функції відносно різноманіття сучасної освітньої теорії та практики, створюючи спільну основу для успішного розвитку цього різноманіття.

**Висновки.** У понятійно-категоріальному контексті філософсько-антропологічний підхід в освіті можна визначити як її системоутворювальний чинник, як знання, розуміння біосоціальних, духовних феноменів людини й реалізацію в науково-педагогічному процесі технологій, способів, що спрямовують особистість до природовідповідного розвитку й саморозвитку. З урахуванням конкретних завдань, що стоять перед суспільствознавцями України, цілком зрозумілим є підхід до проблематики освіти з філософсько-антропологічної позиції. Антропологічний підхід дав можливість встановити, що найбільш адекватною щодо антропологічно спрямованих навчання і виховання є особистісно орієнтована освіта, оскільки вона спирається на такі принципи саморозвитку учня, як: відповідність педагогічного впливу природі дитини; культуровідповідність (культура виховання і виховання культурою); соціовідповідність (створення сприятливих соціальних умов для успішного розвитку й саморозвитку дитини); амбівалентність (організація педагогічного впливу, який узгоджено з мінливими природними й внутрішньоособистісними умовами); гуманізм у вихованні.

Основними принципами саморозвитку освітньої системи антропологічного напрямку слід вважати: принцип відповідності педагогічного впливу природі *Homoeducandus*; принцип культуродоцільності – культура виховання і виховання культурою; принцип соціовідповідності – створення оптимальних соціальних умов для успішного розвитку і саморозвитку того, хто навчається; принцип амбівалентності – організація педагогічного

впливу, який узгоджено зі змінними середовищними та внутрішньоособистісними умовами; принцип гуманізму в освіті.

Сучасна філософсько-педагогічна антропологія є широким тематичним полем, структурування якого набуло чітких контурів у ХХ ст. Але цей процес не можна вважати завершеним унаслідок принципової відкритості антропологічної проблематики, адже визначення сутності людини належить до тих філософських проблем, які називаються “вічними”.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в дослідженні методологічно-освітніх проблем сучасної педагогічної антропології, пов’язаних з вивченням активності учня як соціально-антропологічного суб’єкта.

#### **Список використаної літератури**

1. Laughlin M. On the meaning of “applied philosophy” / M. Laughlin // *Philos. Inquiri.* – Thessaloniki, 2000. – Vol. 22. – № 3. – P. 17–37.
2. Wilsz J. Znaczenie kształtowania człowieka w procesie kształcenia zawodowego / J. Wilsz. – Czestohowa, 1996. – С. 14–15.
3. Аносов І.П. Антропологізм в освіті: джерела, досягнення та перспективи / І.П. Аносов // *Постметодика.* – Мелітополь : МДПУ, 2006. – № 7 (71). – С. 7–15.
4. Аносов І.П. Педагогічна антропологія : навч. посіб. / І.П. Аносов. – Київ : Твімінтер, 2005. – 264 с.
5. Аносов І.П. Роль антропологічного фактора в освітніх технологіях ХХІ ст. / І.П. Аносов // *Постметодика.* – Мелітополь : МДПУ, 2002. – № 7–8 (45–46). – С. 6–14.
6. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология / Б.М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2002. – 208 с.
7. Державна національна програма Освіта (Україна ХХІ століття) : Затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 р. № 896. – 37 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.kmu.gov.ua](http://www.kmu.gov.ua).
8. Кривых С.В. Антропологическая модель образования / С.В. Кривых // *Образование и культура Северо-Запада России.* – СПб., 2001. – Вып. 6.
9. Куликов В.Г. Антропологическая педагогика: истоки, направления, проблемы / В.Г. Куликов. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 192 с.
10. Максакова В.И. Педагогическая антропология / В.И. Максакова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
11. Невмержицький О.А. Філософія розвитку сучасної педагогічної антропології / О.А. Невмержицький. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 135 с.
12. Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы / А.П. Огурцов // *Человек.* – 2002. – № 1. – С. 17–27.
13. Розин В.М. Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения / В.М. Розин // *Философия образования для ХХІ века.* – М. : Логос, 1996. – С. 31–49.

#### **Черная О.А. Развитие современного образования с позиции антропологического подхода**

*В статье раскрывается роль антропологического подхода в развитии современного образования. Определены основные принципы саморазвития образовательной системы антропологического направления, раскрыто значение антропологического подхода в использовании инновационных педагогических технологий.*

*Ключевые слова: антропологический подход, педагогическая антропология, образование, философия образования, модернизация, саморазвитие, педагогические технологии.*



**Chorna O. The development of modern education from the perspective of anthropological approach**

*In the article an author exposes the role of anthropological approach in development of modern education. Basic principles of self-development of the educational system of anthropological direction are certain, the value of anthropological approach is exposed at the use of innovative pedagogical technologies.*

*Key words: anthropological approach, pedagogical anthropology, education, philosophy of education, modernization, self-development, pedagogical technologies.*

## ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті на основі аналізу наукової літератури розглянуто питання професійно-психологічної підготовленості майбутніх дизайнерів, розкрито компоненти підготовленості (професійні знання, уміння та здібності). Описано особливості підготовки майбутніх дизайнерів до професійної діяльності у ВНЗ.*

*Ключові слова: професійно-психологічна підготовленість, знання, уміння, здібності, професійна підготовка, майбутні дизайнери.*

Професійно-психологічна підготовленість майбутнього фахівця є важливою умовою досягнення цілей з удосконалення професійної підготовки студентів до дизайнерської діяльності. Вона включає професійно-психологічні знання, навички й уміння, пов'язані із професійною діяльністю. Майбутньому професіоналові необхідні вміння розбиратися в людях і працювати з ними; вчитися на досвіді подолання труднощів при вирішенні професійних (дизайнерських) завдань; якісно виконувати всі звичайні професійні дії в екстремальних ситуаціях без зниження їх ефективності та якості; контролювати себе у важких умовах, мобілізувати свої сили й можливості. Саме професійно-психологічна підготовленість дає імпульс у професійній діяльності й дає змогу з успіхом досягати високих цілей професіоналізму. **Метою статті** є розгляд професійно-психологічної підготовленості майбутніх дизайнерів.

У процесі викладання, здійснюючи професійну підготовку майбутніх дизайнерів, педагог повинен уміти передбачити потенційні можливості студента при вирішенні дизайнерських завдань і вміти визначати границі цих можливостей. У зв'язку із цим, слід враховувати таке:

1. Вимоги до студента-виконавця. Чи вимагає практичне завдання спеціальної підготовки, наприклад, довузівської, наявності вмінь і навичок? Якщо так, то яких саме?

2. Вимоги до підготовки студента-виконавця. Скільки часу необхідно витратити на підготовку студента до виконання конкретного завдання?

3. Вимоги до складності завдання. Наскільки складне завдання? Наскільки високої підготовки воно вимагає від студента?

Слід зазначити, що важливим аспектом питання про складність завдання є наявність у студента стимулу до діяльності. За однакових умов практична діяльність у процесі дизайнерської праці визначається "цікавою" і такою, що "приносить задоволення", якщо:

а) завдання, поставлені перед студентом, досить складні, щоб створювати перешкоди, які б він прагнув подолати й досить прості, щоб він міг це зробити;

б) студент відчуває важливість того, що він робить;

в) студент бачить, як його практичний досвід, знання, уміння й розум впливають на результати праці.

Низка досліджень, проведених А. Гавриленко, засвідчує, що якщо роль студента зводиться до виконання механічних функцій, то в нього зникає відчуття гордості за себе й за свою працю, а якість роботи знижується [1]. Студент починає нудьгувати, ставати недбалим, іноді зриває свій настрій на однокурсниках; він почуває себе людиною, що виконує непотрібну, нерезультативну роботу й уникає творчої дизайнерської діяльності, яка сприяє об'єднанню; він може байдуже дивитися на несприятливі результати своєї праці. Таким чином, полегшення практичного завдання може призвести до синдрому апатії. Щоб уникнути цього студентові необхідно зорієнтуватися на правильне використання своїх знань, художньо-конструкторських умінь. Він повинен розуміти природу цих умінь, а педагог як фахівець-професіонал – формувати їх у процесі дизайнерської діяльності [1].

Отже, студент має обмежені можливості, що породжують суперечність з вимогами, виконуваної ним діяльності. Це має враховувати педагог, щоб у результаті досягти ефективної якісної роботи студента. Доведення складних видів робіт до рівня елементарного рефлексу (застосування лише простих умінь) не є прийнятним рішенням, особливо якщо при цьому студент не має змоги застосування вищих інтелектуальних (складних) умінь. У більш загальній формі висновок такий: рівень складності виконуваної роботи повинен відповідати здібностям студента. Необхідно уникати як перевантажень, так і послаблення за складністю завдань. Але там, де вони неминучі, педагог повинен намагатися пом'якшити їх негативні наслідки.

У такому випадку постановка професійної підготовки майбутніх дизайнерів у вищій школі передбачає такий спосіб управління творчопізнавальною дизайнерською діяльністю, за якого найбільш ефективними вважаються такі умови роботи, коли студент:

- сам установлює свій темп роботи;
- може й повинен вносити у свою роботу елемент різноманітності;
- має у своєму розпорядженні потрібні знання й має сформовані навички й уміння до того, як перед ним виникає необхідність діяти;
- одержує завдання, яке відповідає його здібностям.

У результаті така професійна підготовка сприяє не лише розвитку професійної майстерності студентів, формуванню художньо-конструкторських умінь, а і їх індивідуально-професійному становленню. І тут важливо підкреслити, що розвиток особистості студента не лише ініціюється вимогами професійної діяльності, а й регулюється цією діяльністю як у кількісному, так і якісному аспектах.

Отже, розглядаючи проблеми діяльності, визначення місця й значення умінь у діяльності, виявлення умов, за яких діяльність стає засобом розвитку особистості в цілому, неминуче звертаємось до проблеми формування умінь.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що вміння найчастіше характеризується як нецілком закріплена навичка, один з істотних етапів у виробленні навички.

У “Педагогічному енциклопедичному словнику” уміння розглядається як “володіння прийомами і способами навчання і виховання, засноване на свідомому використуванні психолого-педагогічних і методичних знань” [2].

Як бачимо, поняття “уміння” визначається по-різному, але у будь-якому випадку воно виступає як явище, що відображає оволодіння суб’єктом діяльністю, в якій вирішуються конкретні завдання.

Різні дослідники робили спроби виділити значення терміна “уміння”. Так, Ф. Гоноболін уважає, що “...уміння – це більш-менш досконалі способи виконання будь-яких дій, засновані на знаннях або навичках, що придбані людиною в процесі діяльності” [3]. Є. Бойко визначає уміння як “...надбану в досвіді готовність до тієї або іншої дії у всіх можливих його варіаціях, що забезпечують необхідний успіх” [4].

Аналізуючи значну кількість джерел, що відображають історію розвитку поглядів психологів і педагогів на питання про сутність умінь і навичок, їх співвідношення в діяльності, Е. Мілерян дійшов висновку, що категорією “уміння” слід описувати свідомість, цілеспрямованість, довільність, плановість дій, злиття в евристичних процедурах розумових і практичних дій, а також варіативність і ефективність способів досягнення цілей діяльності [5, с. 115]. Для умінь характерним є застосування знань на етапі функціонування.

Багато дослідників (Б. Ананьєв, А. Ковальов, Р. Костюк, Н. Кузьміна, Б. Ломов, Е. Мілерян, В. Мясичев, Б. Теплов та ін.) зазначають, що оволодіння уміннями приводить до розвитку здібностей, що, у свою чергу, розширює можливості особистості в оволодінні новим глибшим знанням, а також досконалішими вміннями і навичками.

Так, Л. Філімонюк визначила категорію “уміння” як здатність суб’єкта дій переносити і використовувати свій досвід у різних ситуаціях діяльності, при розв’язанні завдань певного класу [6].

Однак, останнім часом більшість учених відкидають концепцію абсолютизації уявлень про вміння як перехідного ступеня від знань до навичок. Проте завжди є елементарні вміння, що йдуть услід за знаннями та перетворюються на навички. Описуючи цей процес, О. Леонтєв зазначав, що спочатку наявна дія, котра свідомо виконується, у якій вони остаточно “відпрацьовуються” і починають виконуватися ніби автоматично [7]. Багатократне виконання певних видів окремих дій може автоматизувати способи їх виконання, перетворити ці окремі дії на навичку. Проте вміння, виступаючи як евристична дія, не автоматизується ніколи. Це зумовлено тим, що продуктивні дії, котрі утворюють його, пов’язані з вирішенням нетипових теоретичних і практичних завдань.

Л. Спірін розглядає педагогічне вміння як “...міру успішності евристичного вирішення суб’єктом широкого класу завдань виховання в різних педагогічних системах і ситуаціях, а також як структурну одиницю умілої професійної діяльності” [8, с. 227].

А тому, у міру розвитку професійної майстерності вміння, засвоюючись особистістю, можуть стати надбанням, невід'ємною рисою психіки людини, такою її властивістю, яка стає внутрішньою умовою найбільш успішного виконання діяльності, тобто здібністю особистості. Тому в психологічній літературі часто зустрічається визначення уміння як здібності [5; 9].

Психологи, підкреслюючи тісний взаємозв'язок уміння й здібностей, однак, не ототожнюють їх. “Уміння не тотожні здібностям, тому що, по-перше, частина не тотожна цілому, а по-друге, здібності виникають раніше, ніж уміння. Адже здібності – це особистість у її потенції ще до не засвоєних знань, умінь і навичок” [9]. На думку К. Платонова, здібності включають у свою структуру вміння, а, отже, і знання, і навички, на основі яких вони створюються, але не зводяться до них [9].

Б. Теплов зазначає, що здібності розвиваються на основі знань, умінь і навичок і, у свою чергу, самі дають змогу більш легко й міцно опанувати їх [10]. Учений визначає здібності як вираження індивідуальних і психологічних відмінностей людей, що є умовами успіху у відповідній діяльності, що й не зводяться до знань, умінь і навичок [10].

Аналіз праць психологів з проблеми здібностей (Т. Артем'єва, В. Крутецький, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.) засвідчив, що здібності виявляються й розвиваються у процесі засвоєння знань і умінь. Швидкість їх засвоєння є своєрідним показником наявності в людини тих або інших здібностей. Люди з гарними задатками здібностей, але таких, що не володіють знаннями й уміннями в певній галузі діяльності, не можуть досягти більших результатів. Лише знання й уміння можуть компенсувати здібності, яких не вистачає, або доповнити недостатній розвиток.

Виходячи з визначення вченими суті понять “уміння” і “здібності” у контексті загальної будови діяльності, можна стверджувати таке:

- уміння – це окрема діяльність, що входить до складу професійної діяльності;
- уміння – це складне стійке утворення, синтез системи знань і навичок;
- уміння – це спосіб діяльності людини, заснований на здобутих знаннях і сформованих навичках; уміння є психологічною властивістю особистості;
- уміння – це здатність особистості найбільш успішно виконувати діяльність.

**Висновки.** Отже, готовність студента до здійснення дизайн-діяльності визначається тими властивостями і якостями особистості, які сприяють оволодінню способами й прийомами практичної діяльності, заснованої на свідомому застосуванні знань, навичок і умінь. Іншими словами, погоджуючись із думкою В. Орлова, уміння людини – “це виявлена (доведена) ним готовність до досягнення мети, відповідної до діяльності

шляхом здійснення її під більш-менш суворим контролем з боку мислення; з усвідомленням всієї (або частини) системи відповідних дій” [11].

#### **Список використаної літератури**

1. Гавриленко А.П. Формирование художественно-конструкторских умений будущих дизайнеров в процессе их профессиональной подготовки (На материале изучения спецкурса “Архитектоника объемных форм”) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / А.П. Гавриленко. – Курск, 2006. – 257 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М. Безруких, В. Болотов, Л. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
3. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1985. – 260 с.
4. Бойко Е.И. Еще раз об умениях и навыках / Е.И. Бойко // Вопросы психологии. – 1957. – № 1 – С. 34.
5. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е.А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 299 с.
6. Филимонюк Л.А. Готовность к конструктивно-проективной деятельности как результат профессионального становления будущего педагога : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Л.А. Филимонюк. – Ставрополь, 1999. – 199 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
8. Спириин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Л.Ф. Спириин. – М., 1980. – 356 с.
9. Платонов К.К. Вопросы психолога труда / К.К. Платонов. – М. : Медгиз, 1962. – 219 с.
10. Теплов Б.М. Психологические процессы художественного восприятия / Б.М. Теплов // Советская педагогика. – 1946. – № 6. – С. 99–105.
11. Орлов В.И. Знания, умения и навыки учащихся / В.И. Орлов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 33–39.

#### **Шабельник С.О. Профессионально-психологическая подготовленность будущего дизайнера к профессиональной деятельности**

*В статье на основе анализа научной литературы рассмотрены вопросы профессионально-психологической подготовленности будущих дизайнеров, раскрыты компоненты подготовленности (знания, умения и способности). Описаны особенности подготовки будущих дизайнеров к профессиональной деятельности в вузе.*

*Ключевые слова: профессионально-психологическая подготовленность, знания, умения, способности, профессиональная подготовка, будущие дизайнеры.*

#### **Shabelnik S. Vocational and psychological preparedness of the future designer to the profession**

*In the article on the basis of analysis of the scientific literature the issues of professional psychological preparedness for future designers, disclosed components of preparedness (knowledge, skills and abilities). The features of training future designers for professional work at the university are described.*

*Key words: professional psychological preparedness, knowledge, skills, abilities, professional training, future designers.*

## ОСОБИСТІСНА НЕПОВНОЦІННІСТЬ У КОНТЕКСТІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ А. АДЛЕРА

*Стаття розкриває внесок А. Адлера в дослідження комплексу неповноцінності. З позицій індивідуальної психології висвітлено причини виникнення відчуття неповноцінності, а також основні симптоми цього складного феномену.*

*Ключові слова: індивідуальна психологія, феномен неповноцінності, досконалість, інтелектуалізм, рефлексія, Я (Его).*

Мінливі умови нашого складного сьогодення породжують ряд особистісних проблем, зумовлених насамперед соціально-економічною нестабільністю та іншими негараздами постколоніальної спільноти. З-поміж різних деструктивних феноменів, які негативно впливають на гармонійність життєдіяльності особистості, окремого наукового статусу набуває проблема подолання комплексів неповноцінності. Трансформаційний характер суспільних процесів спричинює коливання соціетальної психіки, виявляючись насамперед в особистісній дихотомії як у площині індивідуального існування, а також на громадянському рівні самореалізації.

Відтак, одним із домінуючих факторів у цьому складному й багатогранному процесі є поляризація суспільства за матеріально-статусною ознакою. На наш погляд, саме цей чинник висувається в ранг основних, тобто саме через відчуття величезної різниці у матеріальному плані виникають комплекси особистісної неповноцінності (звичайно, в тих людей, які перебувають на найнижчих щаблях фінансово-матеріального забезпечення). Розбалансованість влади, разюча диспропорція у матеріальних статках, хаос у виробництві, соціальна незахищеність бідних верств населення постають реальною підставою для зростання різноманітних фобій, нетерпимості, відсутності толерантності, агресії та інших деструктивних факторів і тенденцій, які насамперед акумулюються в комплекси неповноцінності.

Сучасна педагогіка концентрує увагу на питанні про досконалість людини, яка є недосконалою істотою, що існує лише на стадії між недоліками й удосконаленням. Це означає, що виховання виявляється в антропологічній відповідальності за недоліки і переходить його межі з погляду досконалості.

Однак орієнтована на модель необмеженого вдосконалення людини педагогіка все більше стикається з необхідністю вирішення проблеми неповноцінності. Як зазначає Й. Цірфас, разом із сучасними прагненнями до безмежного панування гуманності останнім часом усе більше звертають увагу на право кожного на недосконалість, на імперфектність. Ідея “права на недосконалість” може здатися, на перший погляд, моральним правом, яке виявляється легітимним лише в людському контексті. Його вихідні положення – визнання різниці. Тобто право на недосконалість передбачає, що люди мають звертати увагу на те, з чим пов’язані відмінності між ними,

чи залежать вони від їх моральних, фізичних здібностей і властивостей. Але це право піддається критиці з боку тих, хто розуміє недоліки як діагностований медициною дефект. Проте більш доцільно “визначити неповноцінність у надзвичайних умовах, які слід створити, аби гарантувати індивідуальність і гідність неповноцінної людини... Неповноцінність сприймається не як психічний, фізіологічний чи соціальний недолік, якщо хочуть розглядати його не тільки з медико-антропологічного погляду, що й визначається з точки зору психологічних, фізіологічних і соціальних умов навколишнього середовища. Це робить його оточення незвичайним, яке сприймається як нормативне” [7, с. 294].

**Мета статті** полягає в розкритті психологічної суті комплексу особистісної неповноцінності, зокрема, крізь призму концептуальних положень потужної теорії – індивідуальної психології А. Адлера.

Незважаючи на наявний прогрес у дослідженні проблеми неповноцінності, увага сучасних дослідників виявляється постійно прикутою до теорії особистості А. Адлера – засновника індивідуальної психології. Він заперечував ідею З. Фрейда і К. Юнга про домінування індивідуальних не-свідомих інстинктів у поведінці людини, які протиставляють індивіда суспільству, відокремлюють його від соціуму. Як зауважує Ж. Рюс, “усе протиставляло Фрейда й Адлера – і їхні погляди на світ були теж різні. Фрейд, у песимістичній традиції філософів зразка Шопенгауера, бачив у хворому на невроз жертву грандіозної і трагічної ілюзії людства. Адлер, будучи оптимістом у дусі Лейбніца, дивився на невротика як на індивіда, гідного жалю, який удається до надто прозорих хитрощів, щоб ухилитися від накладених життям зобов’язань” [4, с. 138].

А. Адлер вважав найбільш важливою силою, котра визначає поведінку і життя людини, – відчуття спільності та єдності з іншими людьми, що стимулює різні суспільні відносини. І хоча він погоджувався з ідеєю попередників про те, що індивідові притаманна певна відмінна від інших людей внутрішня природа, яка впливає на формування особистості, однак надавав вирішального значення у її формуванні не сексуальним, а соціальним факторам, насамперед суспільним інтересам. Адже, з його погляду, “соціальний інтерес – це найбільш важливий чинник у підході до виховання й лікування...” [2, с. 18].

Крім того, вчений як найбільш важливу тенденцією у розвитку особистості виокремлював її прагнення, з одного боку, зберегти власну індивідуальність у цілісності, без жодних змін, а з іншого – розвивати її. З огляду на останнє він запровадив у психологію поняття “творчого Я” індивідуалізовану систему, яка може змінювати напрям розвитку особистості, інтерпретуючи життєвий досвід людини та надаючи йому різного сенсу. Крім того, “Я” самостійно здійснює пошуки такого досвіду, який може полегшити кожній людині реалізацію її унікального стилю життя. Водночас добре структурована й аргументована теорія особистості А. Адлера ґрунтується не тільки на “творчому Я”, а й на ідеях відчуття спільності, фікти-



вного фіналізму, прагнення до переваги. Проте на особливу увагу серед цих ідей видатного психолога заслуговує відчуття неповноцінності.

А. Адлер стверджував, що стиль життя визначає і систематизує досвід людини. Він тісно пов'язаний з відчуттям спільності, одним із несвідомих відчуттів, що становлять структуру “Я”. Відчуття спільності – стрижень, на якому тримається вся конструкція стилю життя. Хоча це відчуття і природне, воно може залишитися нерозвинутим. Як наслідок – зухвала поведінка, неврози і конфлікти. “Як виникають невротичні явища? Чому хворий на невроз прагне бути великою людиною і безперервно шукає доказів своєї вищості? Звідки виникає в нього інтенсивна потреба прославляти свою персону? Чому вдається він до тих чи інших дій і докладає стільки зусиль, щоб гарантувати свою безпеку? Всі ці факти, на нашу думку, пояснюються дуже просто: вихідну точку еволюції неврозу визначає не що інше, як загрозливе відчуття небезпеки та неповноцінності, відчуття, яке породжує невтримне бажання знайти дорогу, яка привела б до стерпного життя, давши йому напрям, джерело спокою і безпеки. Оскільки, з нашого погляду, сутність неврозу полягає в безперервному і надмірному використанні психічних засобів, які має у своєму розпорядженні суб'єкт. Серед цих психічних засобів головні складаються з допоміжних, конвенціональних конструкцій, які утворюють думка, бажання, дія” [1].

На думку А. Адлера, відчуття неповноцінності закорінене в дитинстві: “Як слабка істота, дитина відчуває власну неповноцінність і перебуває в ситуації, яку насилу може витримати. Проте в ній закладено прагнення розвиватися в напрямі, визначеному метою, яку вона для себе обирає. На цьому етапі матеріал, котрий сприяє розвиткові, менш важливий, ніж сама мета, що детермінує напрям життя. Важко сказати, як фіксується ця мета, проте зрозуміло, що вона існує і впливає на кожен душевний порух дитини” [2, с. 21]. Відомо лише, що дитина переживає довгий період залежності, якщо вона беззахисна, і щоб вижити, має спиратися на батьків. Цей досвід викликає в неї глибокі переживання. Водночас вона ще до усвідомлення власного “Я” засвоює життєвий план свого майбутнього – стиль життя, який формується тоді, коли дитина ще не володіє ні досить розвинутою мовою, ні досить виразною системою понять. Одночасно у неї також виникає відчуття залежності, безпорадності та неповноцінності. Тому А. Адлер пов'язує можливість розвитку особистості з наявністю відчуття неповноцінності. Адже бути людиною, з його погляду, означає мати відчуття неповноцінності, яке постійно прагне до свого подолання. Німецький дослідник індивідуальної психології Г. Кріпс виокремлює у семантичному полі “відчуття неповноцінності” шість значень: 1) конкретно пережите відчуття, емоцію; 2) негативну самооцінку (А. Адлеру складно визначити, що є первинним, відчуття неповноцінності чи занижена самооцінка); 3) дефіцит віри у власні сили і здібності; 4) характерологічну диспозицію; 5) теоретичний конструкт, який пояснює прагнення індивіда “бути нагорі”, шлях до досконалості; 6) всезагальний принцип будь-якого життя й, зокрема, людської еволюції. Останні два значення поняття “відчуття неповно-

цінності” свідчать про те, що воно є засадничою “психічною проформою” розвитку людини [3, с. 27].

Крім того, на думку А. Адлера, у дітей із будь-якою фізичною неповноцінністю може розвиватися відчуття психологічної неповноцінності. “Психологічний контекст набуває надзвичайної важливості у випадках дітей, народжених з пошкодженими органами. Оскільки ці діти опиняються в більш складній ситуації, ніж інші, у них яскраво виявляється перебільшене відчуття неповноцінності. Вже під час формування прототипу вони більше цікавляться собою, ніж оточенням, і ця тенденція може залишитися у них на все подальше життя. Органічна неповноцінність – це не єдина причина помилок у прототипі, є ще ряд ситуацій, які можуть бути їх причиною. Наприклад, ситуації розпечених і знехтуваних дітей. <...>, які ростуть, відчуваючи скруту і страх, оскільки розвиваються в оточенні, яке не вчить їх незалежності” [2, с. 23].

Водночас діти, яким батьки приділяють надто багато уваги, також стають недостатньо впевненими у власних здібностях, оскільки за них завжди все роблять інші. Їх непокоїть відчуття неповноцінності, тому що вони впевнені у власній неспроможності переборювати життєві перешкоди. У свою чергу, і відторгнення батьками може бути причиною появи відчуття неповноцінності, оскільки відторгнуті діти відчувають себе небажаними. У подальшому розвитку в дитини формується недостатня впевненість у тому, що вони можуть бути корисними й отримати належну оцінку від інших людей. А. Адлер вважав, що кожен із цих видів страждань у дитинстві може відігравати вирішальну роль щодо виникнення неврозів у зрілі роки. Відтепер сексуальна етіологія неврозів, головна складова фройдизму, поступається місцем аналізу хитрощів і вивертів волі до всемогутності, звідки бере своє джерело вся людська активність. Стан невротика значно більшою мірою спричинюється його прагненням до вищості (недоволенням), аніж патогенним пригніченням інстинктів. Приречений на “комплекс неповноцінності”, він прагне якось надолужити загрозливу видимість власного краху, але ніколи не має в цьому успіху. Незважаючи на свою простоту, ця доктрина може осяяти яскравим світлом пружини людської душі. Хоча вираз “комплекс неповноцінності” й перетворився на банальний вираз, у доктрині А. Адлера він є точним визначенням і робить значний внесок у вивчення індивідуальної психіки. Він визначає, за словами А. Адлера, віру особи в її спроможність вирішувати проблеми життя, віру, породжену недосконалістю її органів, а також різноманітними вадами та кривдами. Отже, бути людиною – відчувати себе в чомусь неповноцінним і прагнути подолати будь-які вади, накинута нам нашим природним станом; але цей порив і ці зусилля, будучи в собі знаками трансцендентності, можуть спричинювати “комплекс нижчості”, профілактика якого або одужання набирають, таким чином, вирішального значення. Тобто А. Адлер головну увагу приділяє цьому відчуттю неповноцінності, яке впливає на людські вчинки: запобігти виникненню неврозу означає постій-

но розтлумачувати значущість цього пориву, найглибшої пружини всієї активності й усього життя [4, с. 139].

Розрізняючи три види страждань, що виникають у дитинстві, А. Адлер вважав, що вони сприяють розвиткові комплексу неповноцінності. Водночас поява раннього відчуття неповноцінності, на його думку, свідчить про початок довготривалої боротьби за досягнення дитиною вищості над оточенням, а також прагнення до досконалості. Але відчуття неповноцінності з різних причин може стати надмірним. Як наслідок, з'являється комплекс неповноцінності – перебільшене відчуття власної слабкості та неспроможності. Цей комплекс виникає в дитини під час постійного переживання невдач при вирішенні складних ситуацій і через брак підтримки від дорослих. Унаслідок цього пригнічується відчуття належності до спільноти, людства. Відбувається поляризація, невідповідність між стилем життя і відчуттям неповноцінності. Цей розрив досягає тієї сили психологічного конфлікту, коли реальних можливостей його плідного вирішення в дитини вже або ще не вистачає, а допомоги з боку соціального оточення немає. З огляду на це підвищується ймовірність використання неплодотворного прийому усунування комплексу неповноцінності через шкідливу компенсацію, девіантну поведінку, відступ та утворення невротичної симптоматики. Шкідлива компенсація призводить до формування невротичного характеру, за яким реально пережите відчуття неповноцінності перетворюється в акумульований комплекс неповноцінності як сталу характерологічну диспозицію. Розміри і спрямованість шкідливої компенсації визначаються найближчим соціальним оточенням: ставленням матері до дитини, відносинами з іншими братами та сестрами, характером взаємодії у навчальному процесі тощо [1, с. 106–121].

Усунування відчуття неповноцінності відбувається через різні механізми компенсації: неповну компенсацію, повну компенсацію, надкомпенсацію і уявну компенсацію, або відхід у хворобу. Зокрема, розвинуте відчуття спільності дає змогу дітям з неповною компенсацією менше відчувати власну неповноцінність, оскільки вони можуть надолужити чи відшкодувати “недоотримане” від батьків за допомогою інших людей. Це особливо важливо за умови досить виражених фізичних вад, які часто не дають можливості повної компенсації й тим самим можуть зупинити особистісний розвиток дитини.

Неможливість подолати наявні дефекти, передусім фізичні, часто призводить до уявної компенсації. Тому дитина, а згодом і доросла людина починає спекулювати власним недоліком, намагаючись з усіх сил, щоб його приголубили та пожаліли. Такий різновид компенсації зупиняє особистісне зростання, формуючи егоїстичну особистість.

У разі надкомпенсації людина намагається бути корисною людям за допомогою своїх знань і вмінь. Відтак, однією з головних якостей особистості, яка допомагає їй встояти у життєвих негараздах і подолати труднощі, виявляється вміння співпрацювати з іншими людьми, а її прагнення до переваги не перетворюється на агресію. Для А. Адлера таким прикладом

надкомпенсації були Демосфен і Ф. Рузвельт. Якщо в людини не розвинуте відчуття спільності, то у випадку надкомпенсації формується невротичний комплекс домінування та влади. Такі люди підозрюють оточення у бажанні панування над іншими та відібрати в них владу, а тому стають підозрілими, жорстокими і мстивими. Для А. Адлера прикладами такої особистості були Наполеон та Гітлер [2, с. 203–207].

Слід зазначити, що поєднання цих видів компенсації дало А. Адлеру змогу створити одну з перших типологій особистості дитини. А його концепція неповноцінності виявилася своєрідною антитезою фрейдівській концепції людини і спричинила великий вплив на подальший розвиток психотерапії та психології особистості. Зокрема, особливу увагу дослідників привертала основні екзистенції прояву неповноцінності, такі як страх, трепет, сумнів, невпевненість тощо.

У певному значенні страх завжди був у центрі уваги філософії, якщо погодитися з тим, що остання народжується з невпевненості людини щодо свого походження і власної долі. Тому дослідження філософського сенсу явища страху могло б бути пов'язане з усією історією людства. Але найбільше уваги його дослідженню присвятили Г. Гегель, С. К'еркегор та М. Гайдегер. На відміну від інших дослідників, яких насамперед цікавило те, що викликає страх, саме ці філософи намагалися описати і зрозуміти власне явище страху не даючи йому зникнути в його "причинах" і "ліках" від нього.

Зокрема, розглядаючи у загальновідомій праці "Феноменології духа" діалектику пана і раба, Г. Гегель звернув увагу на те, що ніщо так не розкриває людині власну сутність, як страх, у якому відображений увесь творчий досвід негативності, який пережив раб. Свідомість раба відчувала страх не щодо якоїсь речі, а стосовно всієї його сутності загалом, тому що вона пережила страх смерті, який є абсолютним паном. Тому велич раба, на відміну від пана, полягає в тому, що він побачив тотальність власного буття, зосереджену в обітниці своєї смерті. Отже, раб усвідомив цю тотальність просто як можливість не бути. Відтак, за Г. Гегелем, смерть – це розкриття усього в мені самому, але розкриття, що знищує саме себе. Тільки страх смерті робить із цього розкриття знання, таке, яке дасть змогу привести свідомість до її розквіту. Страх неминуче виявляється фундаментальним почуттям, яке розкриває людині, що вона є в цілісності, якщо те, що людина є в цілісності, визначається як негативність. Таке осягнення людиною власної негативності призводить до того, що вона повністю розкривається сама собі тільки в почутті негативності, яким є страх.

С. К'еркегор, так само як і Г. Гегель, розуміє страх насамперед як розкриття в людині небуття її буття. У своїх міркуваннях про страх і віру філософ доходить висновку, що "або не існує абсолютного обов'язку перед Богом, або, якщо такий існує, то він є парадоксом, на підставі якого одиничне, як одиничне, вище загального і, як одиничне, перебуває в абсолютному зв'язку з абсолютним; або ж ніколи не існувало на світі віри" [6, с. 18]. Водночас завдяки набутому досвіду необмеженої свободи індивід

розкриває себе самому собі в нескінченній можливості, тобто у своїй повній автономії. Але остання – це гріх, оскільки є бунтом проти Бога. Тому страх, свобода і гріх утворюють, за С. К'єркегором, нерозривну триєдність. Але відкриття індивідом себе в небутті гріха закорінене в спокутуванні: виявляється, що людина проти Бога, але він перейняв на себе її гріх і надалі вона не повставатиме проти нього, якщо є християнином. Отже, кожному індивідові залишається лише обіцянка шляхом спокутування здолати небуття власного буття. А це, на думку С. К'єркегора, і є найвище одкровення страху.

Згідно з М. Гайдегером, слід чітко розрізнити страх і острах, або боязкість. Остання, на його думку, – це переляк, розгубленість, яку відчуває людина в міру наближення якогось загрозливого суцього – людини, тварини, стихійного лиха тощо. Отже, боязкість є неадекватною відповіддю або ж викликає у людини стан, котрий заважає адекватній відповіді на когось або на щось, що може частково або й повністю знищити існування індивіда.

На відміну від боязкості, страх формується невиразною реальністю. Тому людина, яка перебуває в стані страху, переконана, що ніщо реально існуюче не може бути його причиною. Загроза надходить звідусіль і неможливо навіть визначити, наближається вона чи віддаляється. Оскільки всі реалії світу зникають, джерелом страху може бути тільки сам світ як такий. Відступити перед страхом людину примушує голий, жорстокий, невблаганний і непереборний факт її буття-в-світі, у який вона закинута і в якому борсається без захисту й допомоги. Страх народжується зі становища людини та розкриває їй його. Він – істинне почуття первинної ситуації, у якій людина боїться за саму себе як за абсолютну можливість буття-в-світі. Страх – це непорушна самотність [6, с. 186–187].

Водночас виявляється, що коли страх стає для людини фатальною мукою і переростає в хворобу, проблема полягає зовсім не в ньому самому, а в боязні страху. Отже, неповноцінність полягає в спотворенні ставлення до страху, який є абсолютно природним відчуттям, притаманним усім людям залежно від спадкової схильності, темпераменту тощо. Тому сферу страху можна умовно розподілити на два рівні. По-перше, страх для нас насправді щось на зразок внутрішнього природного процесу, який розпочинається за певних умов незалежно від нашого бажання, але найбільш часто із зрозумілих причин. По-друге, наша реакція на цей “природний процес”, наше можливе ставлення до нього, оцінка і спосіб подужати його можуть бути більш-менш боязливими або, у кращому випадку, майже безстрашними.

**Висновки.** Здійснене нами аналітичне узагальнення проблеми дало підстави стверджувати, що ще З. Фройд, розрізняючи реальні та невротичні страхи, наголошував: “...проблема страху – вузловий пункт, у якому сходяться вельми різні та найбільш важливі питання, таємниця, вирішення якої має пролити яскраве світло на все наше душевне життя” [5, с. 462].

Учений застерігав, що іноді буває досить важко розрізнити, яким є страх – невротичним чи реальним. Адже, з одного боку, ми не дивуємося, якщо дитина боїться усіх чужих людей, нових ситуацій і предметів, та пояснюємо собі цю реакцію її слабкістю і незнанням. Тому ми приписуємо дитині сильну схильність до реального страху і вважаємо доцільним, щоб вона наслідувала цей страх.

Однак, з іншого боку, не всі діти боязливі однаково, і саме ті серед них, “які виявляють особливу лякливість перед усілякими об’єктами і ситуаціями, згодом виявляються нервовими. Невротична схильність виявляється, отже, і в помітній схильності до реального страху, боязливість здається чимось первинним, тому можна дійти висновку, що дитина, а пізніше підліток боїться інтенсивності власного лібідо саме тому, що всього боїться. Виникнення страху з лібідо тим самим немов би заперечується, а якщо простежити умови виникнення реального страху, то послідовно можна дійти думки, що свідомість власної слабкості й безпорадності – неповноцінності, за термінологією А. Адлера, – є остаточною причиною неврозу, якщо ця свідомість переходить з дитячого періоду в більш зрілий вік” [5, с. 432]. Проте патологічної форми страх набуває лише тоді, коли індивід неспроможний упоратися з ним і не розуміє його сенсу, його спонукального характеру.

Отже, страх – невід’ємна риса життя кожної людини, її природна реакція на обтяжливі для неї враження, проблеми і вимоги. Прагнення будь-що уникнути його зрештою призводить до формування ненависті до себе й до світу, є основою виникнення комплексу неповноцінності й потребує активної психолого-педагогічної корекції та допомоги.

#### **Список використаної літератури**

1. Адлер А. Воспитание и проблемные дети / А. Адлер // Родители и дети : хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара : БАХРАХ-М, 2003. – С. 106–121.
2. Адлер А. Наука жить (серия “Бестселлеры психологии”) / А. Адлер. – К. : Port-Royal, 1997.
3. Медведєв В.С. Науковий аналіз зарубіжних джерел щодо феномена психологічного захисту / В.С. Медведєв, О.М. Шевченко // Стратегічна панорама. – 2010. – № 1. – С. 22–29.
4. Рюс Ж. Поступ сучасних ідей: Панорама новітньої науки / Ж. Рюс ; пер. з фр. В. Шовкун. – К. : Основи, 1998. – 669 с.
5. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции 1–15 / З. Фрейд. – СПб. : Алетейя СПб, 1999.
6. Хайдеггер М. Время и Бытие: Статьи и выступления : пер. с нем. / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
7. Цірфас Й. Право на недосконалість (педагогічні роздуми на питання про фізичні вади) / Й. Цірфас // Українсько-німецькі педагогічні студії. – Бердянськ : [б. в.], 2005. – С. 292–303.

#### **Шарапа А.Ф. Личностная неполноценность в контексте теоретической парадигмы индивидуальной психологии А. Адлера**

*Статья раскрывает вклад А. Адлера в исследование комплекса неполноценности. С позиций индивидуальной психологии отражены причины возникновения ощущения неполноценности, а также основные симптомы этого сложного феномена.*

*Ключевые слова: индивидуальная психология, феномен неполноценности, совершенство, интеллектуализм, рефлексия, Я (Его).*

**Sharapa H. Personal inferiority in the context of theoretical paradigm of Individual Psychology Adler**

*The article exposes payment of A. Adler in research of complex of inferiority. From positions of individual psychology reasons of origin of feeling of inferiority, and also basic symptoms of this difficult phenomenon are reflected.*

*Key words: individual psychology, phenomenon of inferiority, perfection, интеллектуализм, reflection, I (Ego).*

## СПІВВІДНОШЕННЯ ТЕРМІНІВ “ОСВІТНІЙ ПРОСТІР” ТА “ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ”

*У статті розкрито сутність понять “інформаційно-освітній простір” та “інформаційно-освітнє середовище”, а також встановлено співвідношення між цими поняттями на засадах системно-кібернетичного підходу. Цей підхід є ефективною науковою методологією щодо організації й реалізації управлінського впливу на освітні системи і процеси.*

*Ключові слова: системно-кібернетичний підхід до управління освітніми процесами і системами, інформаційно-освітній простір, інформаційно-освітнє середовище.*

Останнім часом у науковій літературі, різноманітних публікаціях з педагогіки, соціології, політології, культурології досить часто зустрічаються словосполучення “освітній простір” та “освітнє середовище” або ж “інформаційно-освітній простір” та “інформаційно-освітнє середовище”, які певними авторами тлумачаться як еквівалентні. Використовуються зазначені поняття поряд з іншими, такими як “економічний простір”, “інформаційний простір”, “культурний простір”. Їх широко вживають фахівці з різних галузей знань, зокрема й журналісти, блогери в інформаційних повідомленнях, а також пересічні громадяни, а тому їх зміст тлумачиться досить вільно, а самі вони сприймаються аудиторією скоріше як пересічна фраза, художній прийом, що допомагають їх автору більш яскраво й емоційно відобразити певне соціально-економічне явище чи відповідну подію.

Навіть тоді, коли ці словосполучення мають досить глибоко відображати сутність сукупності соціально-економічних процесів, планів реалізації відповідних дій або ж визначають перспективи розвитку окремої галузі чи установи, у зв'язку із використанням їх у різноманітних загальнодержавних документах (програмах, концепціях тощо), міжурядових угодах, наказах міністерств і відомств, рішеннях вчених і спеціалізованих рад вищих навчальних закладів, вони несуть нееквівалентне змістове навантаження, відображаючи лише певне бачення проблеми колективом авторів, що готували зазначені вище документи.

Як зазначалося нами раніше [9], поняття “освітній простір”, “інформаційно-освітній простір”, “освітнє середовище” в теорії педагогіки є фактично не розробленими, а їх сутність у повному обсязі залишається нерозкритою, хоча в офіційних документах МОНмолодьспорту України, вони досить часто використовуються. Зокрема, у паспорті наукової спеціальності щодо захисту кандидатських і докторських дисертацій в галузі педагогічних наук 13.00.10 “Інформаційно-комунікаційні технології в освіті” як один з напрямів реалізації відповідних наукових досліджень визначає “...розробку формального апарату описування науково-освітніх інформаційних просторів”. Тобто принаймні цим документом фактично обумовлюється, що зазначених “науково-освітніх інформаційних просторів” може



бути ціла множина. Аналогічні твердження містяться й у публікації О. Спіріна й А. Светлорусової [8, с. 159].

Реалізовані нами в межах дослідження свідчать [9], що тлумачення терміна “освітній простір” (education space) відсутнє навіть у більшості відомих енциклопедій та словників, зокрема педагогічних. Це призводить не тільки до численних дефініцій та вільного трактування його сутності, а також використання його як синоніма щодо термінів “освітнє середовище”, “освітня сфера”, “освітня площина”.

*Метою статті* є розкриття сутності понять “інформаційно-освітній простір” та “інформаційно-освітнє середовище”, встановлення співвідношення між ними на засадах системно-кібернетичного підходу (далі – СКП), котрий у [9] визначено нами як ефективну наукову ідеологію організації й реалізації управлінського впливу на освітні системи та процеси.

На нашу думку, гносеологія понять “інформаційно-освітній простір” та “інформаційно-освітнє середовище” повинна бути з’ясована за рахунок аналізу їх наукового тлумачення в межах філософської науки, з урахуванням того, що в зазначених словосполученнях саме слова “простір” та “середовище” є ключовими. Прикметник “інформаційно-освітній” лише підкреслює особливості інформаційної та освітньої сфер діяльності людства й відповідно формування або об’єктивного існування певних простору чи середовища.

Філософи терміни “простір” та “час” тлумачать як форми існування матерії. Зокрема, Д. Жюліа визначає простір як гомогенне й безкінечне середовище, у якому розташовані об’єкти, котрі сприймаються нами. Він акцентує увагу на нееквівалентності термінів “простір” і “протяжність”. Цей дослідник зазначає також, що Л. Лейбніц і Е. Кант розглядали простір як факт неподільної “інтуїції”, а протяжність – як те, чому відповідає безмежна подільна матеріальна поверхня. Ним формулюється висновок, що поняття “простір” є кількісним, яке неможливо зрозуміти інтелектуальним шляхом [2, с. 142].

В. Зорін визначає простір як надзагальну форму буття матеріального світу, що характеризує протяжність, співмірність його структурних форм і утворень, і стверджує, що властивості простору визначаються характером, рівнем та швидкістю руху [3, с. 327]. З цим дослідником фактично погоджується С. Лебедєв, який зазначає: “Простір – одна з базових категорій науки. Категорія простору характеризує взаємне розташування існуючих об’єктів. Вона виникла та сформувалася для вираження розташування тіл та їх протяжності...” [5, с. 165].

Зазначені вище тлумачення філософів поняття “простір” виражають так звану “субстанціональну” концепцію, яка ґрунтується на положенні, що простір – особлива сутність, яка існує сама по собі та незалежно від будь-яких матеріальних об’єктів. У межах реляційної концепції простір – це особливі відносини між об’єктами і процесами, що поза ними не існують. Так трактують зазначене поняття Н. Некрасова, С. Некрасов та О. Садикова, надаючи простору статусу філософської категорії, що означає

“подію явища”, його співіснування з іншими явищами, зосереджуючи увагу не на об’єктах матеріального світу, а на явищах та їх взаємозв’язку [7].

Цікавим є той факт, що матеріалісти розглядають “простір” як такий, що існує незалежно від його пізнання, тобто як певну об’єктивну реальність. Ідеалісти вважають його однією з форм індивідуальної свідомості, а об’єктивні ідеалісти – створеною Богом “коморою” для фізичних тіл [7, с. 86]. Більшість сучасних філософів є прихильниками суто прагматичного підходу до тлумачення цього терміна. Так, П. Кікель визначає простір як філософську категорію, що відображає властивості матеріальних явищ щодо їх виникнення і розташування, набуття певної форми, один зі способів існування матерії [4, с. 175]. В. Савченко і В. Смагін – як форму існування матерії, що відображає властивість її протяжності, а також визначається певною системою відліку [6]. Таким чином, зазначені дослідники зводять характеристику простору до можливості об’єктивно реалізувати визначення (вимірювання, ідентифікації) геометричних розмірів та параметрів, відстані між об’єктами, часу руху з одного положення в інше, а також напрямку здійснення такого руху тощо.

З іншого боку, О. Александров стверджує: “Простір – це множина паралельних рядів подій” [1, с. 562]. Під подією, як правило, розуміють факт зміни властивостей об’єкта, взаємодії між об’єктами, утворення нового або знищення існуючого об’єкта. Кожна подія містить оцінку часу, коли вона відбувається, і визначення місця, де саме вона відбувається. Тобто тлумачення поняття “простір” за допомогою поняття “подія” дає змогу, в певному сенсі, ігнорувати чисельне визначення положення об’єктів у просторі й часі, характеризуючи їх лише якісно, шляхом опису подій, які відбувалися, відбуваються чи можуть гіпотетично відбутися із ними в майбутньому, в разі необхідності доповнюючи цей опис кількісним параметром – імовірністю реалізації.

Визначаючи простір як множину паралельних рядів подій, О. Александров фактично допускає можливість існування сукупності просторів, що ніколи не перетинаються, а також існують незалежно один від одного та нашого знання й уявлення стосовно них. З його визначення випливає, що простір можна лише “подолати”, але неможливо змінити. Однак це суперечить положенням сучасної фізики, згідно із якими за рахунок створення надпотужного поля існує можливість у певному сенсі викривлення простору, тобто, по суті справи, його змін. Та й ланцюг подій можна “розірвати”, унеможлививлюючи реалізацію однієї або декількох із них.

Філософи до певного часу при тлумаченні поняття “простір” використовували постулати класичної фізики, яка стверджує, що простір має такі властивості: тривимірність, безперервність, безкінечність, однорідність, ізотропність, абсолютну метричність. Але в сучасній фізичній науці, зокрема в теорії відносності, більшість із зазначених властивостей втратили свою актуальність і аксіоматичність. Тому сучасна філософія, враховуючи останні досягнення природничих наук, схиляється до ймовірнісного підходу тлумачення сутності простору, використовуючи поняття “подія”, основною визначальною характеристикою якої є ймовірність її реалізації.

В математиці простір – це безкінечна множина об’єктів, котрі є його елементами або ж точками, між якими встановлено певні відносини. Історично тлумачення поняття “простір” математиками пройшло шлях від евклідового до просторів Лобачевського, Рімана, Мінковського, Гільберта та векторного, функціонального і топологічного. Об’єктивність математичного способу тлумачення поняття “простір” визначається індиферентністю стосовно природи його елементів, що дає змогу використовувати його в різних галузях науки – у фізиці, хімії, біології, комплексних дослідженнях, зокрема, й у педагогіці. При цьому елемент простору набуває змістовної предметної інтерпретації, адекватної проблемі, що досліджується. Широко використовується метод фазового простору певної системи, яким є сукупність усіх її можливих станів. Він, по-перше, демонструє сформульований у філософії принцип єдності простору і часу (утворення просторово-часового континууму). А по-друге, є прикладом більш узагальненого розуміння сутності поняття “простір” за рахунок використання при його тлумаченні поняття “стан”, яке є більш загальним, ніж “подія”. Досягнення певного стану може бути реалізовано шляхом здійснення різних ланцюгів подій.

На нашу думку, є сенс й у педагогічній науці тлумачити сутність поняття “простір” або “освітній простір”, поєднавши всі зазначені вище підходи. Тобто як безкінечну сукупність освітніх об’єктів, а також явищ, подій, процесів, їх станів, що характеризуються за допомогою відповідних визначальних параметрів, чисельні значення яких обмежуються лише умовами, моментом часу та терміном їх реалізації. Елементи освітнього простору мають ієрархічні зв’язки, а відповідні події в освіті реалізуються за певними сценаріями або відповідно до заздалегідь встановлених розгалужених алгоритмів та мають умовні ймовірності здійснення.

У природничих науках об’єкти характеризують за допомогою параметрів, які мають дві складові – дійсну та уявну. На нашу думку, будь-який простір, у тому числі й освітній, також має дві аналогічні складові. Віртуальна його частина формується за рахунок утворення інформації внаслідок обміну енергією і речовиною між елементами реальної частини або шляхом штучного її синтезу. Відносини елементів дійсної частини простору мають в обмежених випадках детермінований, а найчастіше – імовірнісний характер. Характер відносин елементів віртуального простору є інформаційним. Перехід від опису елементів дійсної частини простору до опису елементів віртуальної частини можна здійснити з використанням формули К. Шеннона, що пов’язує кількість інформації й умовні ймовірності реалізації подій.

У монографії [9] під інформаційним простором у межах СКП ми розуміємо безкінечну сукупність його елементів та зв’язків між ними, кожен з яких є відображенням за допомогою визначальних параметрів об’єктів, подій, явищ і процесів матеріального світу. Інформаційний простір формується внаслідок інформаційної діяльності, відповідно, його склад і структура визначаються залежно від реалізації інтересів і цілей елементів.

Певні дослідники тлумачать інформаційний простір лише як сукупність інформації, що циркулює в численних комп'ютерних мережах, зокрема, в Інтернеті. На нашу думку, таке тлумачення суттєво обмежує його обсяг і структуру. Будь-яка інформація, котра стосується певних специфічних аспектів діяльності однієї з галузей соціально-економічного життя або іншої сфери (технічної, технологічної, політичної), незалежно від її форми (аналогова, цифрова) та способу відображення, зберігання й синтезу, є складовою, що формує певний інформаційний простір.

Таким чином, нами обґрунтовано існування безкінечної множини просторів, до якої входить й освітній простір. Однак, на відміну від припущення О. Александрова, ми вважаємо, що ці інформаційні підпростори не є паралельними. Вони перетинаються, тобто мають спільні елементи й відповідні ієрархічні зв'язки між ними. Це пояснюється єдиними сутністю і природою інформації, яка останнім часом набуває вигляду безперервного інформаційного поля, силовою характеристикою якого є сила знань або ж сила інтелекту. Більше того, зазначені інформаційні підпростори не можуть існувати один без одного. Інформаційна взаємодія між елементами одного з них обов'язково призводить до структурних змін в іншому підпросторі. Кожен із них є подібним до окремого нейрона суцільної нейронної мережі, яка функціонує як єдиний організм.

Важливим моментом є те, що будь-який інформаційний простір існує лише за умови наявності носіїв інформації. Знищення носія призводить до втрати інформації й, відповідно, до фактичної руйнації цього простору. Але йому також притаманна й властивість регенерації за рахунок забезпечення високого коефіцієнта інформаційного резервування (дублювання) та досить швидкого "копіювання" інформації з носія на носій. Такими носіями інформації можуть бути як живі, так і неживі істоти. Живі істоти для забезпечення процесів регенерації, синтезу нової інформації в певній галузі об'єднуються в групи (дослідницькі колективи, освітні і наукові установи, організації та ін.), створюють асоціації тощо, а також копіюють (дублюють) наявну інформацію на носіях, що мають штучне походження (паперові, електронні, оптичні, магнітні та інші носії). Останні також є засобами обміну інформацією між окремими інформаційними підпросторами та їх елементами.

Ключовим поняттям для формування окремих інформаційних просторів є подія, явище або стан процесу, процедури, котрі реалізуються в певній галузі. По суті, з усього розмаїття подій, що відбуваються у природі, суспільстві, світі, виокремлюється відповідна підмножина. При цьому елементи обраної підмножини мають взаємно корелювати і зумовлювати одна іншу, утворюючи єдиний кластер. У зазначеній сукупності підмножин цілком природним є виокремлення великої групи подій, що мають стосунок до сфери освіти, цілеспрямованого формування особистості, тобто освітнього простору.

Однією зі специфічних відмінностей інформаційно-освітнього простору від інших є те, що на його формування впливають не тільки реальні

освітні події, а і прогнозовані, потенційні, віртуальні, імовірні, котрі, можливо, ніколи не відбудуться або ж відбуваються лише у свідомості суб'єктів освітніх процесів чи в пам'яті елементів штучного інтелекту (моделювання й прогнозування процесів та подій із застосуванням засобів комп'ютерної техніки).

На формування освітнього простору взагалі та його інформаційної частини зокрема впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні фактори, тобто він існує у двох площинах – об'єктивній та суб'єктивній. Об'єктивний характер освітнього простору відображає уявлення про відповідну частину загального простору за наявності абсолютно повного знання про всі можливі та неможливі події, котрі асоціюються з освітою. Суб'єктивний характер відображають уявлення про цей простір конкретного суб'єкта освітнього процесу, поінформованість якого зазвичай є обмеженою. Нагромаджений досвід поколінь людства і динамічна сукупність сучасних знань людини сприяють об'єктивізації інформації щодо освітнього простору.

Але загалом освітній простір – це не тільки інформація та певна сукупність знань. У нього входять реальні об'єкти живої та неживої природи, котрі є його основою, матеріальною базою, носіями інтелекту, інформації, джерелами формування вимог, умов і обмежень здійснення освітньої діяльності. Саме їх існування, розвиток, функціонування визначають процеси синтезу та еволюції інформаційної частини освітнього простору.

Перейдемо до тлумачення поняття “середовище”, під яким у класичній теорії систем, як правило, розуміють сукупність об'єктів, зміна властивостей яких впливає на певну систему, а також тих об'єктів, властивості яких змінюються під впливом поведінки системи. Середовище, що є незалежним поняттям, майже завжди розглядається відносно певної системи та являє собою множину всіх елементів, що не входять до цієї системи, але з якими вона може взаємодіяти. Сучасна теорія систем також розмежовує поняття зовнішнього та внутрішнього середовища.

Ми пропонуємо в межах СКП під середовищем розуміти сукупність не самих об'єктів, динаміка поведінки яких у певний спосіб впливає на поведінку системи, а множину умов (факторів, зв'язків), котрі формуються за рахунок зміни властивостей об'єктів, що здійснюють такий вплив. Відповідна зміна умов (факторів) функціонування освіти, у свою чергу, формує освітнє середовище.

Класифікація зазначених умов на зовнішні (ті, що формуються за рахунок зміни властивостей об'єктів, які не входять до сфери освіти, але впливають на її функціонування і розвиток) та внутрішні (ті, що зумовлюються діяльністю об'єктів освітньої галузі) дає змогу вести мову про існування зовнішнього та внутрішнього освітнього середовищ. Відповідно інформаційно-освітнє середовище – це ієрархічна, структурована сукупність інформації стосовно умов функціонування та розвитку всіх без винятку елементів системи освіти. Джерелами такої інформації можуть бути об'єкти, котрі є як зовнішніми, так і внутрішніми відносно неї.

Інтелектуальна діяльність активних елементів освітнього простору приводить до якісних змін його інформаційної частини, які, у свою чергу, зумовлюють перебудову, еволюцію, структурну динаміку його реальної частини. Зазначені процеси мають циклічний, спіралеподібний характер. Таким чином, інформаційно-освітній простір є динамічним утворенням зі змінним складом, структурою та параметрами його елементів (інформацією про об'єкти освіти, явища, події, стани освітніх процесів у минулому, в дійсний момент часу та в майбутньому). А інформаційно-освітнє середовище є складною структурованою динамічною сукупністю інформації стосовно умов реалізації подій та процесів освітньої галузі (продуктом діяльності певних об'єктів). Тобто ці два поняття не є еквівалентними, хоча їх сутності (принаймні кібернетичні) суттєво взаємопов'язані.

Відносини між поняттями “інформаційно-освітній простір” та “інформаційно-освітнє середовище” цілком відповідають фундаментальному закону єдності та боротьби протилежностей. Єдність їхньої сутності виявляється у тому, що певна подія (явище, процес тощо) є основою для формування специфічного простору, як правило, сприяє формуванню умови змін функціонування (стану) сукупності об'єктів (процесів), динаміка яких теж породжує низку умов.

Відмінності в сутності зазначених понять зокрема виявляються у способах й інструментах опису специфічних простору і середовища. Опис простору в основному є якісним і менш формалізованим (вербальний, структурний, функціональний, логічний, семантичний тощо) і потребує використання відповідної інформації. У свою чергу, середовище та його елементи для аналізу й розуміння їхньої сутності вимагають застосування переважно кількісного опису (логіко-математичного, імовірнісного, балансового тощо) сукупності умов, хоча й використовується із цією метою і якісний.

На нашу думку, цілком ефективною методологією формального опису інформаційно-освітнього простору та інформаційно-освітнього середовища є системно-кібернетичний підхід, наукові засади застосування якого у сфері освіти були розроблені й обґрунтовані нами у відповідній монографії, низці наукових статей і докторській дисертації з педагогічних наук. Він передбачає синтез цілої ієрархії моделей освітніх об'єктів і процесів від структурних до ймовірнісних [9].

Вербальні та структурні моделі дають змогу врахувати основні елементи інформаційно-освітнього простору та взаємні зв'язки між ними, функціональні – з'ясувати основні функції окремих елементів і процесів, а також їх прогнозовані результати. Логічні моделі є необхідними для здійснення аналізу послідовності, логіки й алгоритмів реалізації освітніх подій. Імовірнісний опис інформаційно-освітнього середовища дає досліднику змогу оцінити об'єктивну можливість досягнення мети здійснення діяльності у сфері освіти, з урахуванням наявних резервів, обмежень, умов і вимог усіх учасників зазначених процесів, а також суспільства в цілому.

**Висновки.** Викладений у цій статті матеріал дає змогу стверджувати, що поняття “інформаційно-освітній простір” та “інформаційно-освітнє середовище” хоча не є еквівалентними, однак відображають окремі сторони одних і тих самих явищ, подій і процесів, що стосуються освітньої галузі. Відмінності сутності цих понять виявляються в основному при їх формальному описі й використанні з цією метою різних видів моделей та відповідних інструментів. Для одного притаманним є більший ступінь формалізації, для іншого – менший. Важливим є те, що й інформаційно-освітній простір, й інформаційно-освітнє середовище є динамічними утвореннями.

#### **Список використаної літератури**

1. Александров А.Д. Избранные труды / А.Д. Александров. – Новосибирск : Наука, 2008. – Т. 3. – 734 с.
2. Дидье Жюлиа. Философский словарь / Д. Жюлиа. – М. : Междунар. отношения, 2000. – 544 с.
3. Зорин В. Евразийская мудрость “от А до Я” : толковый словарь / В. Зорин. – Алма-Ата : Создик-Словарь, 2002. – 407 с.
4. Кикель П.В. Краткий энциклопедический словарь философских терминов / П.В. Кикель, Э.М. Сороко. – Минск : БГПУ, 2006. – 266 с.
5. Лебедев С.А. Философия науки : словарь основных терминов / С.А. Лебедев. – М. : Академический проект, 2004. – 320 с.
6. Савченко В.Н. Начала современного естествознания : тезаурус / В.Н. Савченко, В.П. Смагин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 336 с.
7. Некрасова Н.А. Тематический философский словарь : учеб. пособ. / Н.А. Некрасова, С.И. Некрасов, О.Г. Садикова. – М. : МГУ ПС (МИИТ), 2008. – 164 с.
8. Спірін О.М. Сучасні напрями досліджень з інформаційно-комунікаційних технологій в галузі педагогічних наук / О.М. Спірін, А.В. Светлорусова // Інформаційні технології в освіті. – 2010. – Вип. 8. – С. 158–161.
9. Яблочников С.Л. Педагогічна кібернетика: системно-кібернетичний підхід до управління в освіті : монографія / С.Л. Яблочников. – Вінниця : Фірма Планер, 2009. – 406 с.

#### **Яблочников С.Л. Соотношение терминов “образовательное пространство” и “образовательная среда”**

*В статье раскрыто сущность таких понятий, как “информационное образовательное пространство” и “информационная образовательная среда”, а также определены взаимоотношения между данными понятиями на основе системно-кибернетического подхода. Данный подход является эффективной научной методологией организации и реализации управленческого воздействия на образовательные системы и процессы.*

*Ключевые слова: системно-кибернетический подход к управлению образовательными процессами и системами, информационное образовательное пространство, информационная образовательная среда.*

#### **Yablochnikov S. Correlation of terms “educational space” and “educational environment”**

*In given article it is opened essence of such concepts as “the information educational space” and “the information educational environment”, and also are defined mutual relations between the given concepts on the basis of the system-cybernetic approach. The given approach is effective scientific methodology of the organisation and realisation of administrative influence on educational systems and processes.*

*Key words: the system-cybernetic approach to management of educational processes and systems, information educational space, the information educational environment.*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХІМІЧНИХ ПОНЯТЬ

У статті наведено формування понять про газові закони у факультативному навчанні за індуктивним та дедуктивним методами. Запропоновано пізнання закону розглядати як перехід від явища до його сутності декількома етапами.

*Ключові слова:* поняття “газовий закон”, індуктивний та дедуктивний методи.

Поняття – це одна з форм мислення, у якій відображаються загальні, істотні властивості предметів та явищ об’єктивної дійсності, загальні взаємозв’язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак. Ознаки, які включаються в поняття, становлять його зміст. Поняття є знаряддям пізнання істини [2].

У методику формування хімічних понять значний внесок зробили праці вчених-методистів І.М. Борисова, Н.М. Буринської, В.Н. Верховського, П.А. Глоріозова, Д.М. Кирюшкина, Н.С. Кузнецової, Л.О. Цветкова, Г.М. Чернобельської, С.Г. Шаповаленко та ін.

За рівнем формування хімічні поняття класифікують на емпіричні та теоретичні. Основною метою емпіричних і теоретичних понять є виявлення загальних і суттєвих ознак. Звідси емпіричні знання здобувать на основі спостережень за допомогою узагальнення чуттєвих даних і відображень зовнішніх явищ, а теоретичні – відображають сутність понять, їх зв’язки і відношення. Хімія – експериментальна наука, тому емпіричні знання мають важливе значення для формування понять. Хімічний експеримент, пізнавальні вправи і задачі (якісні та кількісні) формують емпіричні поняття, які становлять основу теоретичних узагальнень. Хімічний експеримент вважається головним методом і засобом формування хімічних понять. Хімічний експеримент може виступати як первинне джерело знань, або як доказова база формування поняття, або як проблемна ситуація.

**Мета статті** – розкрити методику формування понять про газові закони у факультативному навчанні за індуктивним і дедуктивним методами.

Найприйнятнішою теорією формування та розвитку понять про газові закони ми вважаємо методику Н.М. Буринської [1], суть якої полягає у:

- 1) нагромадженні спостережень і створенні “понятійної” бази для введення нового поняття;
- 2) виявленні суттєвих ознак поняття;
- 3) синтезі суттєвих ознак у визначенні поняття;
- 4) пошуку й аналізі конкретної ситуації, що забезпечує уточнення ознак поняття;
- 5) встановленні зв’язків і відношень конкретного поняття з іншими поняттями;
- 6) конкретизації та розвитку понять;
- 7) застосуванні понять.



Для уточнення поняття “газовий закон” звернемося до розуміння поняття “закон” взагалі. Закон (фізичний) – характеристика взаємозумовленої зміни взаємодіючих чинників природи. Фізичний закон є кількісним або якісним описом явища [3].

Закони відображають внутрішній істотний зв’язок явищ, які зумовлюють їх закономірний розвиток; певний порядок причинного і стійкого зв’язку між явищами або властивостями матеріальних об’єктів, що повторюють істотні відношення, за яких зміна одних явищ викликає цілком певні зміни інших. Поняття закону близьке до поняття суті досліджуваного об’єкта, що являє собою сукупність глибинних зв’язків і процесів. Звідси пізнання закону передбачає перехід від явища до його сутності декількома етапами.

Перший етап передбачає наявність опорних знань в учнів “...чим більше є опорних знань (опорних понять), тим воно повніше, тим краща підготовка учнів до сприймання нового поняття” [1, с. 218]. Учням старшої школи відома будова газуватої речовини, деякі фізичні та хімічні властивості, тому з метою формування поняття про газові закони на етапі актуалізації опорних знань пропонується використання відомої інформації. Наприклад, як визначається об’єм газуватої речовини? Чому газ може заповнювати весь об’єм наданої посудини? Яка властивість газу відповідає за поширення запахів? Таким чином, опорні знання є основою для вдосконалення поняття завдяки встановленню нових, суттєвих властивостей газуватих речовин.

Другий етап акумулює суттєві ознаки поняття. За такими ознаками ми розглядаємо здатність газів стискатися під впливом тиску, розширятися під впливом температури і збільшуватись в об’ємі. Ці ознаки характерні для всіх газів. Перевірку цих властивостей пропонуємо на прикладі відомих учням газів – водню, кисню, вуглекислого газу. Способи отримання цих газів також відомі учням зі шкільної програми з хімії, тому опорними знаннями стають знання про ці речовини. Наприклад, учні в процесі виконання лабораторного дослідження отримували газ і перевіряли його властивості згідно з алгоритмічним приписом розроблених інструктивних карток. Суттєва ознака для формування поняття про газовий закон – це зменшення об’єму під впливом тиску (закон Бойля – Маріотта), збільшення об’єму під впливом температури (закон Гей-Люссака) тощо, тобто ті закономірності, які виводили учні під час виконання лабораторних дослідів. За суттєвими ознаками визначається поняття. Визначення хімічних понять здійснюється через родову і видову відмінність. Наприклад: для закону Бойля – Маріотта найближчий рід, що його визначає, – це газовий закон, а видова відмінність (вид) – це закономірність, яка визначає цей закон: при дії тиску на газ його об’єм зменшується. Тому для формування поняття про газовий закон опорним є поняття “об’єм газу”. Учень доходить висновку, що зменшення об’єму газу – це зменшення відстані між молекулами газуватої речовини.

Третій етап – це уточнення ознак поняття в конкретній ситуації. Учням пропонується завдання, де суттєві ознаки перемішані з несуттєвими і для виконання вправ учням доводиться їх відокремлювати. Наведемо приклад виконання тестового завдання.

Пара параметрів, що фіксує залежність у законі Бойля – Маріотта, – це: а) тиск та об'єм; б) тиск та температура; в) об'єм і тиск; г) концентрація і тиск.

Четвертий етап формування понять полягає в установленні зв'язків і відношень конкретного поняття з іншими. Для формування понять про газові закони важливо встановити зв'язок між усіма параметрами, які характеризують стан газуватої речовини – це об'єм, тиск, температура. Зв'язок між ними визначається рівнянням об'єднаного газового закону. Учні починають розуміти, що кожний окремий газовий закон – це конкретний випадок основного рівняння і що кожна величина математичного виразу цього рівняння буде характеризувати стан газуватої речовини в системі.

На п'ятому етапі – конкретизації та розвитку понять – проводиться узагальнення і систематизація поняття. Так, наприклад, поняття “дифузія” відомо учням з курсів хімії та фізики для пояснення дискретності речовини. Це поняття потребує розвитку, тому що існує процес дифузії газів крізь пористу перегородку, ним оперують учителі біології для пояснення процесів газообміну, обмінних процесів на клітинному рівні тощо. Крім того, поняття “дифузія газів крізь пористу перегородку” покладено в основу формування поняття про закон Т. Грема, який дає змогу визначити молекулярну масу невідомої газуватої речовини і встановити її склад. Розвиток поняття “дифузія” продовжується на основі міжпредметних зв'язків з біологією та фізикою з використанням хімічного експерименту.

Останній, шостий, етап формування понять – це їх засвоєння. С.Г. Шаповаленко відзначає, що “формування понять і теорій передбачає включення їх у розумові операції учнів, використання їх для усвідомлення і вирішення нових навчальних і життєво важливих питань, з якими зустрічаються учні, оскільки тільки в цьому випадку відбувається справжнє усвідомлення і засвоєння наукового матеріалу” [4, с. 425]. Тому формування кожного газового закону завершувалось використанням його для тлумачення явища чи процесу природи. Наприклад, схема газообміну в легенях демонструє використання закону Дж. Дальтона про парціальний тиск газу.

Основними методами формування понять є індуктивний і дедуктивний. У виборі методів формування понять про газові закони враховано їх складність, зміст та опорні знання.

Індукція зазвичай виявляє загальні ознаки з аналізу дослідних даних, порівняння спостережуваних предметів або явищ, виділення істотних ознак предметів, абстрагування від несуттєвих. Знаходження спільних ознак приводить до виникнення нового судження як результату індуктивного умовивіду.

Отже, з точки зору індуктивного підходу утворення понять відбувається в такій послідовності:

- 1) учням демонструються різні об'єкти деякого класу;

2) ці об'єкти вивчаються, тобто виявляються їх структура, зв'язки, властивості;

3) виявлені властивості об'єктів порівнюються один з одним і об'єднуються, якщо вони спільні для всіх предметів або виокремлюються, якщо вони різні між собою;

4) властивості, які відокремлюються від об'єктів і позначаються відповідним терміном – назвою поняття;

5) уведений термін застосовується до різних об'єктів, що мають властивості, виявлені в результаті аналізу.

Таким чином, в індуктивних висновках отримання нових фактів здійснюється на основі аналізу спостережень, а дедуктивний умовивід виводиться з посилок. На рисунку зображена схема послідовних дій формування понять про газові закони за індуктивним і дедуктивним методами.



Рис. Схема послідовних дій формування поняття “газовий закон”  
а) дедуктивний метод; б) індуктивний метод

Якщо поняття про газові закони формувати за методом індукції, то спочатку формується поняття “газ”. Учні отримують відомості про агрегатний стан речовин і будову газуватої речовини. На основі уявлень про повітря можна сформувані поняття про властивості газуватої речовини, на-

приклад з'ясувати, за яких умов газ має певні властивості (розширятися чи стискатися). У цьому випадку ефективним методом і засобом навчання може виступати хімічний експеримент. Тобто важливо охарактеризувати поведінку газу залежно від зовнішніх умов. Уведення параметрів газу дасть змогу описати газовий закон мовою математики. Математичний опис розвиває вміння учнів спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, тобто здійснювати процес абстрагування та синтезу.

Формування поняття за індуктивним методом проходить двома етапами: перший – рух від чуттєво-конкретного сприймання до абстрактного і другий – рух від абстрактного, загального до конкретного.

Дедуктивний метод є основним у теоретичних дослідженнях. Сучасні дослідження довели, що дедуктивний шлях пізнання учнями (від загального до окремого) більш раціональний і ефективний, тому що він розкриває сутність процесів та взаємозв'язок явищ, що в результаті приводить до розуміння законів і подій. Шлях через узагальнення коротший і продуктивніший для формування знань і вмінь учнів. Цей шлях зумовлює вищий рівень засвоєння, оскільки спирається на відповідний рівень розвитку старшокласника, що й сприяє поглибленню і зміцненню інтересу до досліджуваного предмета.

Опорні знання про газувату речовину є важливим елементом у формуванні поняття про газовий закон. Вони характерні для індуктивного методу, але враховуючи, що формування поняття про газовий закон здійснюється у старших класах, то опорні знання про газуваті речовини відіграють роль допоміжних. Індуктивно побудована схема опорних знань відображає суттєві властивості поняття, яке вивчається. У ході дедуктивного умовиводу учні експериментально підтверджують висунуті припущення. Як ми уже зазначали, хімічний експеримент є основним методом і засобом досягнення мети, тобто формування поняття про газовий закон. Хімічний експеримент формує емпіричні знання, що утворюються на основі спостережень за допомогою відображень зовнішніх явищ. Наприклад, процес дихання, добре відомий з курсу біології людини (9-й клас), характеризується двома механізмами – вдихом та видихом. Чому під час вдиху об'єм грудної порожнини збільшується, а при видиху зменшується? В ході дедуктивного методу учні роблять висновок про закономірності цього явища: якщо тиск у грудній порожнині зменшується порівняно з атмосферним, бронхи, альвеоли і відповідно легені заповнюються повітрям (вдих), а якщо тиск в грудній порожнині збільшується порівняно з атмосферним, повітря виштовхується з альвеол та виводиться повітроносними шляхами назовні (видих). Ця залежність підтверджується експериментально і в ході лабораторного дослідження, фіксуються спостереження і виводиться закономірність у вигляді математичної формули. Математичний вираз закономірності дає змогу проаналізувати поведінку газуватої речовини під впливом зовнішніх чинників. Описана схема послідовних дій розкриває шлях формування поняття про газовий закон за дедуктивним методом.

**Висновки.** Незалежно від вибору методу формування понять, у їх визначенні беруть участь основні логічні операції. Досить важливо, щоб процес формування хімічних понять супроводжувався цілеспрямованим формуванням розумових дій, що покладені в основу визначення поняття: логічних операцій, прийомів продуктивної діяльності.

Формування понять займає центральне місце в навчанні. Формування поняття про газовий закон у загальноосвітніх навчальних закладах відбувається за історичним підходом, науково-теоретичне обґрунтування цього підходу дає підстави для розробки методики формування понять про газові закони у факультативному навчанні хімії.

#### **Список використаної літератури**

1. Буринська Н.М. Методика викладання хімії (теоретичні основи) / Н.М. Буринська. – К. : Вища школа, 1987. – 255 с.
2. Готт В.С. Диалектика развития понятийной формы мышления (анализ становления различных понятийных форм) / В.С. Готт, Ф.М. Землянский. – М. : Высш. школа, 1981. – 319 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, І.С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
4. Шаповаленко С.Г. Методика обучения химии в восьмилетней и средней школе (общие вопросы) : пособ. для учителей / С.Г. Шаповаленко. – М. : Учпедгиз, 1963. – 668 с.

#### **Янків К.Ф. Психолого-педагогические основы формирования химических понятий**

*В статье представлено формирование понятия про газовые законы на факультативном обучении на основе индуктивного и дедуктивного подходов. Предложено познание закона рассматривать как переход от явления до его сути в несколько этапов.*

*Ключевые слова: понятие “газовый закон”, индуктивный и дедуктивный методы.*

#### **Yankiv K. Psychological and pedagogical principles of the formation of chemical concepts**

*The article presents the formation of notions about the gas laws on the optional training on the basis of inductive and deductive approaches. The author has knowledge of the law considered as a transition from phenomena to his essence in several stages.*

*Key words: the concept of “gas law”, inductive and deductive methods.*

# ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 373.5.016:5

Ю.Ю. ДЮЖИКОВА

## ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

*У статті узагальнено теоретичний досвід науковців із проблеми формування й розвитку пізнавальної самостійності учнів загальноосвітньої школи. Запропоновано форми і методи роботи вчителів під час навчання школярів, а саме: розв'язання пізнавальних завдань і включення школярів у навчально-пізнавальну діяльність, як засоби вирішення проблеми розвитку пізнавальної самостійності. У статті визначено, що розвиток пізнавальної самостійності школярів буде більш ефективним, якщо вчителі будуть володіти комплексом теоретико-методичних знань щодо її змісту, шляхів і засобів її формування.*

*Ключові слова: розвиток пізнавальної самостійності, пізнавальне завдання, навчально-пізнавальна діяльність, учні загальноосвітньої школи.*

В умовах соціально-економічних і політичних змін, які відбуваються сьогодні в Україні та викликані становленням демократичних інститутів і розвитком ринкових відносин, важливого значення набуває проблема професійної підготовки фахівців, здатних мислити й діяти творчо, самостійно, нетрадиційно. Сучасній людині необхідні не тільки глибокі й міцні знання та розвинуте мислення, а й уміння застосовувати ці знання в ситуації, що змінюється, у нестандартній ситуації; здатність творчо підійти до вирішення проблеми, яка виникає. У зв'язку з цим перед загальноосвітніми навчальними закладами особливо гостро стає проблема формування таких якостей особистості, як пізнавальна й творча активність і самостійність.

Одним із найбільш дискусійних на сьогодні є питання співвідношення кількості навчальних предметів і змісту навчального матеріалу. Висловлюються думки про те, що школа перевантажує голови учнів непотрібними знаннями, не даючи їм можливості для розвитку, не стимулюючи певною мірою їхні здібності. У школі, як і раніше, перебільшується роль знань, які виступають як самоціль, а не тільки як засіб розвитку людини. Діяльність самих учнів і засоби здобуття ними знань залишаються поза полем зору вчителя. Самі навчальні завдання мають інколи репродуктивний характер, а не пошуковий, зводяться до виконання дій за зразком, що призводить до перевантаження пам'яті та "недовантаженості" мислення школярів.

Водночас у педагогіці та психології існує багато фундаментальних здобутків, нагромаджено практичний досвід професійно мислячих учителів щодо шляхів розвитку школярів у сучасних умовах освіти. Змінити таку ситуацію в школі може радикальне переорієнтування шкільної освіти від передачі знань до розумового розвитку і виховання самостійності учня. Саме можливість самостійного здобуття й оновлення знань, саморозвитку

значною мірою готує молоду людину до життя в сучасному світі, що швидко змінюється.

Пізнавальну самостійність науковці розглядають як один із видів самостійності, що характеризується вмінням сприймати інформацію, самостійно створювати нову проблему та вирішувати її власними силами (П. Блонський, Д. Богоявленська, В. Буряк, Д. Вілікеев, Є. Голант, М. Данилов, М. Махмутов, В. Онищук, Н. Половникова, О. Савченко та ін.), а також як свідому мотивованість дій, їх обґрунтованість, здатність людини бачити об'єктивні підстави для того, щоб діяти відповідно до власних переконань (І. Бех, Ю. Дмитрієва, М. Кухарев, А. Смирнов, С. Рубінштейн та ін.).

Окремі психолого-педагогічні аспекти проблеми формування пізнавальної самостійності школярів, які розглядають Н. Бойко, Г. Ламекіна, Л. Лутченко, О. Садовнікова, доводять, що досягнення більш високих результатів в інтелектуальному розвитку школярів потребує змін в організації їхнього навчання. Особливої актуальності проблема формування пізнавальної самостійності набуває в учнів середньої ланки загальноосвітніх закладів. Загальною пізнавальною домінантою розвитку особистості в цей період, як зазначають психологи (Г. Абрамова, О. Асмолов, Л. Божович, І. Кон та ін.), стає мислення в поняттях, яке мотиваційно співвідноситься з рефлексією на власну поведінку, із самосвідомістю. У цей період учень прагне сам приймати важливі рішення, відстоювати власні погляди, думки, судження, що визначає характер його пізнавальної самостійності.

Завдання вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі потребує пошуку нових та переосмислення вже відомих підходів до розвитку особистості учня. Крім того, аналіз педагогічної практики свідчить про те, що вчителі, організовуючи навчальну діяльність учнів, прагнуть створити оптимальні педагогічні умови й досягають певних результатів. Проте, в багатьох учнів у процесі навчання все ж таки спостерігається переважання репродуктивного рівня засвоєння навчального матеріалу над продуктивним перенесенням знань у життєві ситуації та прийняттям творчих рішень у житті на основі отриманої інформації, слабка володіння логіко-мисленнєвими операціями.

Теоретичний аналіз джерельної бази дослідження розвитку пізнавальної самостійності учнів під час навчання засвідчив, що ця проблема вивчена недостатньо, а наявна в теорії та практиці загальноосвітніх навчальних закладів ситуація виявляє суперечності між соціальним очікуванням суспільства щодо особистості, яка здатна самостійно приймати рішення і відповідати за їх реалізацію, та сучасним станом практики щодо формування цієї якості [6].

**Мета статті** – пошук нових можливостей, форм і методів розвитку пізнавальної самостійності школярів під час навчання в загальноосвітньому закладі.

Одним із завдань шкільної освіти є формування творчої мислячої особистості, що активно діє і легко адаптується в сучасному світі. Це за-

вдання покладається на самих школярів: вони мають усвідомити відповідальність за власну підготовку до майбутнього життя, за успішність самореалізації в ньому. Коли учень починає розуміти, де, як і чому, знання, які він використовує, становлять необхідне ціле, коли він відчуває здатність самостійно зрозуміти, проаналізувати й інтерпретувати факти у сфері економіки, виробництва, екології тощо, в нього з'являються якості активного учасника процесу пізнання. Це вже не об'єкт, який пасивно сприймає інформацію (що частіше за все спостерігається в шкільній освіті), а індивідуум, здатний планувати і здійснювати власну діяльність у напрямі найвищого особистого результату, який відповідає його потенційним можливостям [4].

Досліджуючи теоретичні ідеї щодо формування пізнавальної самостійності особистості, доцільно зауважити, що найбільший вплив на цей процес має процес шкільного навчання, під час якого відбувається засвоєння знань, умінь і навичок, розвиток особистості учнів. Тому в ході наукового обґрунтування оптимальних шляхів і засобів формування пізнавальної самостійності особистості об'єктом дослідження нами визначено процес навчання учнів предметам природничого циклу.

Навчальний процес можна уявити як взаємозумовлену сукупність компонентів, послідовна взаємодія яких впливає на виховання, навчання і розвиток особистості [1]. Під час навчання відбувається не тільки засвоєння знань, умінь і навичок, а й формування світогляду, розвиток розумових здібностей і особистісних особливостей тих, хто навчається, закріплення навичок самоосвіти відповідно до поставлених цілей. Принципи навчання пізнавальної самостійності учнів під час вивчення предметів природничого циклу базуються перш за все на нормативних принципах навчання (принципи наочності, доступності, науковості та ін.), які не схильні до ситуативних факторів, використовувалися і будуть використовуватися в навчальному процесі [5]. Механізм формування пізнавальної самостійності учнів на уроках природничого циклу спирається на сучасні технології навчання, які проектуються шляхом використання пізнавально-інструментальної сукупності дій учителів і учнів, що впливає на ефективне засвоєння знань особистістю.

На сьогодні в освіті активно розвиваються інноваційні, інформаційні, інтерактивні технології, які вимагають обґрунтування, визначення підходів до їх реалізації і суттєво впливають на формування й розвиток пізнавальної самостійності школярів. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне розширити систему засобів розвитку пізнавальної самостійності під час вивчення предметів природничого циклу. На думку дослідників, джерелом розвитку пізнавальної самостійності є самостійне здобуття знань під час розв'язання навчальних проблем. Лише безпосереднє залучення учнів у процес, який вимагає застосування самостійних зусиль думки, волі, почуттів, забезпечує оволодіння досвідом пізнавальної самостійності.

Відповідно до психолого-педагогічної концепції, основи якої закладено Л. Виготським, психічний розвиток визначається змістом, системою,



засобами передачі та засобами перетворення інформації, які здійснюються під час цілеспрямованої навчальної діяльності, пов'язаної з вирішенням навчальних завдань. Однією з провідних ідей навчання є теза про необхідність створення умов, які сприяють активній позиції учня в навчальному процесі. Вирішення завдань пізнавальної самостійності учнів передбачає забезпечення саморозкриття особистості, формування не тільки глибоких і міцних знань, а й самостійного та творчого мислення, уміння збирати, аналізувати інформацію, займатися самоосвітою [2].

Висновки науковців (Н. Волошина, І. Лернер, О. Савченко, Б. Степанишин) свідчать про те, що в процесі вивчення навчальних предметів важливе значення має використання навчальних пізнавальних завдань, які виконують багато функцій, а саме: мотиваційну, пізнавальну, виховну, розвивальну, комунікативну, формувальну, актуалізаційну, організаційну та ін. Виконання пізнавальних завдань, спрямованих на розвиток уміння здійснювати самостійний пошук нової інформації, забезпечує основу розвитку пізнавальної самостійності [7]. Значення пізнавального завдання в процесі навчання полягає в тому, що: 1) її розв'язання завжди приводить учнів до нових для них знань або способів дій, тобто пізнавальне завдання завжди проблемне за змістом; 2) масштабом пізнавального завдання (обсягом навчального матеріалу) детермінується рівень проблемного навчання: чим більшим є пізнавальне завдання, тим вище рівень проблемного навчання; 3) пізнавальне завдання активізує пізнавальну діяльність учнів, розвиває їхню творчу активність і пізнавальну самостійність [3].

Дидактичні методи формування і розвитку пізнавальної самостійності школярів можна поділити на *пасивні й активні*. Кажучи про *пасивні методи*, маємо на увазі, що провідна роль у процесі організації пізнавальної самостійності належить педагогу, а учень тільки протоколює його міркування під час реальної роботи з прийняття рішення або записує те, що вчитель вважає за необхідне повідомити під час уроку. Самостійність у пізнанні в цій групі методів обмежується фіксацією готових рішень, суджень, висновків. Пасивні методи на перший погляд не викликають ускладнень, але в дійсності потребують від учнів умінь чітко аналізувати "потік свідомості" вчителя і виявляти в ньому висновки, які мають значення. Відсутність зворотного зв'язку значною мірою послаблює ефективність цих методів.

*Активні методи* навчання можна поділити на дві групи: інтерактивні й інтраактивні, залежно від способу спонукання самостійної активності. Ця група методів найбільш продуктивна у формуванні пізнавальної самостійності, у зв'язку з тим, що активізує процеси мислення, мотивує на самостійний пошук знань, прийняття рішень.

Важливе місце в цій групі має така форма роботи, як залучення школярів до навчально-пізнавальної діяльності [5]. Навчально-пізнавальна діяльність – це такий спосіб організації освітнього процесу, за якого учні під час виконання певних завдань реалізують інтелектуальні, психофізіологіч-

ні можливості та здібності щодо створення суб'єктивно нових матеріальних та ідеальних об'єктів, які мають практичну значущість. У концептуальних засадах сучасної шкільної освіти залучення учнів до навчально-пізнавальної діяльності розглядається як основна дидактична одиниця, яка систематизує весь процес навчання. Перевагу такої форми роботи дослідники бачили в тому, що самостійна робота не дає школярам змоги бути пасивними, спонукає кожного працювати над навчальними завданнями творчого змісту, а також передбачає індивідуальний темп виконання певного завдання відповідно до можливостей та особистісних якостей.

Щоб спланувати й організувати такий варіант цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності в умовах навчання природничим предметам, необхідна серйозна теоретична та методична підготовка вчителя. Створення умов для реалізації пізнавальної самостійності в навчальному процесі, при якому очікується формування більшого ступеня активності й ефективної продуктивності в роботі учнів, передбачає:

- ознайомлення вчителя зі станом проблеми в чинній навчальній документації. Недостатньо його обізнаності з навчальними програмами природничих предметів. Більш повне уявлення про актуальні виміри й тенденції проблеми активної позиції та самостійності учня в навчальному процесі в цілому можуть дати державні освітні вимоги створених навчальних програм. У цих документах з'ясовується сутність нової культури навчання, при якій важливе місце приділяється базовим компетентностям самостійного навчання, самооцінки та прогресу (учень повинен учитись на основі свого розвитку). Тут виділяється й нова роль учителя, який повинен шукати та застосовувати новітні технології навчання, спрямовані на формування в учнів умінь пошуку, збору, аналізу інформації та вирішення проблем. Учитель є організатором і консультантом, який заохочує та сприяє самостійній діяльності учня;

- дослідження та з'ясування теоретичних аспектів проблеми сутності пізнавальної самостійності у психологічному та педагогічному аспектах, як і можливостей їх реалізації в освітньому процесі.

Отже, залучення до навчально-пізнавальної діяльності дає школярам можливість самим спробувати та дослідити себе в різних сферах, визначити коло власних інтересів і можливостей, намітити програми розвитку. Це дає змогу включити в навчальний процес найважливіше: активність, інтерес і свідому самореалізацію школяра. Тобто школяр сам, на власному досвіді, пізнає цінність виконуваної діяльності, її важливість для подальшого життя, поділяє відповідальність, яка раніше була тільки на вчителів, за свій розвиток, рівень придатності до самостійної діяльності в майбутньому. Особливістю такого методу є дослідна діяльність учня.

Однак розвиток пізнавальної самостійності має формуватися не тільки на уроках, а й під час позаурочної роботи. До методів і форм позаурочної роботи з розвитку пізнавальної самостійності можна віднести науково-дослідну діяльність, яка дає можливість будь-якому учню дослідити, випробувати, виявити й актуалізувати власні здібності. Це сприяє виникнен-

ню й закріпленню інтересу школярів до дослідної діяльності. Іншою формою роботи з розвитку пізнавальної самостійності може стати організація шкільних науково-дослідних експедицій, які дають змогу дослідну діяльність учнів зорієнтувати на польову, експедиційну роботу. Головні завдання таких експедицій – збір експериментального матеріалу для його подальшої обробки і презентації на конференціях, круглих столах, засіданнях наукових гуртків тощо. Таким чином, позаурочна робота також має великі можливості для формування й розвитку пізнавальної самостійності учнів.

**Висновки.** Узагальнюючи дослідження вітчизняних учених, можна припустити, що пізнавальна самостійність – якість, яка розвивається в шкільні роки і є ефективним періодом його формування. Саме в цей період закладається механізм самостійності, розвивається прагнення до незалежності й результативних дій. Розвиток пізнавальної самостійності школярів буде більш ефективним, якщо вчителі будуть володіти комплексом теоретико-методичних знань щодо її змісту, шляхів і засобів її формування. Процес навчання учнів має базуватися на використанні інноваційних методів навчання, провідним серед яких є вирішення пізнавальних завдань та залучення учнів до навчально-пізнавальної діяльності.

Ці висновки не претендують на вичерпний розгляд усіх аспектів складної проблеми формування і розвитку пізнавальної самостійності учнів у процесі навчання в загальноосвітній школі.

Перспективи подальших досліджень полягають у теоретичних і методичних засадах планування й організації вивчення навчальних предметів природничого циклу, відповідно до компонентів структури пізнавальної самостійності учнів.

#### **Список використаної літератури**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1999. – 190 с.
2. Галустов А.Р. Подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства к управлению познавательной самостоятельностью школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / А.Р. Галустов. – Армавир, 2003. – 162 с.
3. Каяліна С.В. Развитие познавательной самостоятельности учнів засобами комп’ютерної техніки на уроках хімії : автореф. ... дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория та методика навчання хімії” / С.В. Каяліна. – К., 2004. – 21 с.
4. Кругликов Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Г.И. Кругликова. – М. : Академия, 2002. – 480 с.
5. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Н.В. Матяш. – М., 2000. – 49 с.
6. Щербакова Н.М. Формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теория навчання” / Н.М. Щербакова. – К., 2012. – 18 с.

#### **Дюжикова Ю.Ю. Способы развития познавательной самостоятельности учащихся общеобразовательной школы**

*В статье обобщён теоретический опыт учёных по проблеме формирования и развития познавательной самостоятельности учащихся общеобразовательной школы. Предложены формы и методы работы учителей во время обучения школьников, а*

*именно: решение познавательных задач и включение школьников в учебно-познавательную деятельность, как способы решения проблемы развития познавательной самостоятельности. В статье обозначено, что развитие познавательной самостоятельности школьников будет более эффективным, если учителя будут владеть комплексом теоретико-методических знаний в вопросе содержания, путей и способов её формирования.*

*Ключевые слова: развитие познавательной самостоятельности, познавательная задача, учебно-познавательная деятельность, учащиеся общеобразовательной школы.*

**Dyuzhikova Y. Methods of cognitive independence students of secondary schools**

*In this article the theoretical experience of Russian scientists on the problem of the formation and development of cognitive independence students of secondary schools. Proposed forms and methods of work of teachers in teaching students, as follows: a solution of cognitive tasks and inclusion of students in the educational-cognitive activity, as solutions to the problem of cognitive independence. The article indicated that the development of students' cognitive independence will be more effective if teachers will own set of theoretical and methodological knowledge in the content, ways of its formation.*

*Key words: development of cognitive independence, cognitive task, educational and cognitive activity, secondary school students.*

## РОЗВИТОК НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МУЛЬТИМЕДІЙНИМИ ЗАСОБАМИ НАВЧАННЯ

*Статтю присвячено проблемам розвитку навичок аудіювання мультимедійними засобами навчання на уроках англійської мови. Зокрема, проаналізовано етапи формування навичок аудіювання учнів на уроках англійської мови. Розкрито вплив мультимедійних засобів навчання на розвиток навичок аудіювання учнів.*

*Ключові слова: аудіювання, мультимедійні засоби навчання, навички, розвиток, учні.*

Глибокі соціально-політичні, духовні й економічні зрушення, які відбуваються в суверенній, демократичній Україні, вимагають удосконалення навчального процесу шляхом його модернізації, що передбачає забезпечення оволодіння учнями системою знань, загальнонавчальних умінь і навичок, розвиток їхніх інтелектуальних і творчих здібностей, здатності до життєдіяльності в інформаційному просторі. Вирішення цих завдань сучасні педагоги пов'язують із мультимедійними засобами навчання, використання яких сприяє інтенсифікації всіх рівнів навчального процесу, стимуляції пізнавальних інтересів школярів, системній інтеграції предметних галузей знань; забезпечує кожній дитині власну траєкторію освіти; оптимізує розкриття творчого потенціалу учнів, їхніх здібностей до комунікативних дій, формування інформаційної культури школярів.

Аналіз науково-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що останнім часом значно підвищився інтерес вітчизняних і зарубіжних учених до питань використання мультимедійних засобів у навчальному процесі. Зокрема, наукове обґрунтування ефективності навчального процесу з використанням мультимедійних засобів подано в працях Ю. Єгорової, М. Жалдака, Д. Матроса, Т. Піскунової, П. Бьорнса (P. Burns), Р. Ворзела (R. Worzel), Р. Харта (R. Hart) та ін. Важливі аспекти використання комп'ютерної техніки в навчальному процесі на різних предметах шкільного циклу (хімії (С. Каяліна); історії (А. Форменко); фізики (О. Мартинюк, В. Муляр, А. Сільвейстр); алгебри (Т. Зайцева); геометрії (М. Ковальчук); музики (О. Чайковська) висвітлено в дисертаційних роботах.

Проте розвиток навичок аудіювання на уроках англійської мови мультимедійними засобами навчання не став об'єктом самостійного дослідження, що й зумовило актуальність дослідження.

**Мета статті** – на основі аналізу науково-педагогічних джерел визначити ефективність використання мультимедійних засобів навчання у процесі розвитку навичок аудіювання учнів.

У ході наукового пошуку виявлено, що поняття “аудіювання” трактується як динамічна багаторівнева система перцептивно-мисленнєвої, інтелектуальної, мнемічної діяльності [6], що полягає в одночасному слу-

ханні та розумінні людського мовлення, тобто смислового сприйнятті усного повідомлення.

Характерними рисами аудіювання є реалізація усного спілкування, реактивний та рецептивний види мовленнєвої діяльності.

Аудіювання засноване на вмінні, і, як і будь-яке вміння, воно спирається на певні навички, головними з яких є такі:

- 1) навички підсвідомого сприйняття звуків, звукосполучень та інтонацій, тобто звукової сторони мови;
- 2) навички безпосереднього розуміння слів і словосполучень;
- 3) навички підсвідомого розпізнавання лексико-граматичних форм мови на морфологічному та синтаксичному рівнях.

Формування навичок аудіювання проходить такі рівні розуміння: розуміння буквального і поверхового значення аудіотексту на основі частини мовних фактів і значень окремих мовних одиниць; розуміння глибинного ситуативного значення аудіотексту.

Аналіз науково-методичної літератури [4; 6; 7] дає змогу стверджувати, що процес формування навичок аудіювання відбувається трьома етапами: початковий, середній та завершальний.

На кожному з етапів формуються відповідні механізми аудіювання мовленнєвих одиниць різних рівнів:

– словоформи, форми вільного словосполучення, фрази. На цьому рівні формування навичок аудіювання передбачає дії, спрямовані на розуміння повідомлень відповідних цьому рівню, побудованих на знайомому матеріалі;

– надфразові єдності. На цьому рівні формування навичок аудіювання передбачає дії, що забезпечують розуміння монологічного повідомлення, відповідного цьому рівню, побудованого на повністю знайомому матеріалі; розуміння мікродіалогів з наступним визначенням характеру взаємодії партнерів шляхом віднесення сприйнятого діалогу до одного з відомих учням комунікативних типів мікродіалогів;

– цілий текст. Аудіювання на рівні цілого тексту передбачає дії, за допомогою яких досягається: розуміння зв'язного тексту, що містить деякі незнайомі елементи (слова, словосполучення), про значення яких можна здогадатися на підставі співзвучності з рідною мовою; розуміння зв'язного тексту з наявними незнайомими елементами (про їх значення можна здогадатися за контекстом, з опорою на смислові зв'язки); розуміння зв'язного тексту, побудованого переважно на незнайомому матеріалі.

Доцільно підкреслити, що процес розвитку навичок аудіювання пов'язаний з механізмом слухової пам'яті, яку допомагають розвивати тренувальні вправи. Найскладнішим у процесі розвитку навичок аудіювання є механізм логічного розуміння. У цьому випадку не потрібно багаторазове прослуховування і відтворення одного й того самого матеріалу. Повне розуміння мови на слух має здійснюватись цілісно при одноразовому сприйнятті. Завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити учнів розуміння не окремих слів та фраз, а загального розуміння (про що йде мова в тексті,

де і коли відбувається дія, хто головні учасники) й орієнтувати їх на сприйняття тексту в цілому. Проте таке розуміння можливе лише за наявності в учнів розвинутих до автоматизму в процесі систематичної практики мовних навичок.

Як свідчить проведене дослідження, формування навичок аудіювання передбачає регулярне використання спеціально підготовлених, цілеспрямованих (навчальних і контрольних) завдань з розвитку умінь слухати, розуміти, аналізувати й оцінювати усне висловлювання. У цьому випадку найбільш ефективними засобами розвитку навичок аудіювання є мультимедійні засоби навчання. Під мультимедійними засобами навчання розуміємо поєднання різних засобів комунікації, різних медіа, тобто сукупність аудіовізуальних засобів (текстів, телебачення, аудіо- і відеопродукції, комп'ютерних технологій тощо), які дають змогу гнучко керувати потоками різної інформації.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури [1; 2] виявлено, що за призначенням і виконуваними операціями мультимедійні засоби поділяють на такі види:

- засоби зберігання й відтворення навчальної інформації, що забезпечують потрібну наочність у навчанні, а також можливість багаторазового відтворення спеціально переробленої навчальної інформації, яка відображає сутність об'єктів, процесів і явищ, що вивчаються;
- засоби моделювання, які дають можливість не тільки демонструвати об'єкти та процеси, що вивчаються, а й досліджувати їх;
- засоби контролю/самоконтролю, які забезпечують автоматизацію процесу перевірки ступеня засвоєння навчальної інформації й оцінювання знань;
- засоби самонавчання, які синтезують характерні особливості всіх попередніх і призначаються для реалізації потенційних можливостей мультимедійного навчання.

Установлено, що різні види мультимедійних засобів навчання дадуть змогу моделювати умови навчальної діяльності, реалізовувати їх у різноманітних тренувальних вправах ситуативного характеру, а також сприяти більш раціональній діяльності вчителя на певному етапі навчального процесу, розширюючи її можливості. Тому використання мультимедійних засобів у навчальному процесі з метою формування тільки навичок пізнання та відтворення навчальної інформації (знання-знайомства, знання-копії тощо) є недоцільним і неефективним, оскільки можливості мультимедійних засобів навчання набагато ширші, що зумовлює їх використання на вищому рівні.

Аналіз науково-педагогічних джерел [2; 3; 5] дає підстави стверджувати, що регулярне використання мультимедійних засобів у навчальному процесі сприяє:

- інтенсифікації всіх рівнів навчального процесу, підвищенню його ефективності та якості, оскільки завдяки інтерактиву навчання відбуваєть-

ся в активно-діяльній формі, у якій одержання інформації, практичні заняття й атестація органічно пов'язані;

- емоційній мотивації діяльності, що має особливе значення для стимуляції комунікативної активності учнів;

- стимуляції пізнавальних інтересів за допомогою змісту навчального матеріалу, який характеризується новизною й викликає реакцію учнів (тут важливу роль відіграє оперативність мультимедійних засобів навчання);

- побудові відкритої системи освіти, що забезпечує кожній дитині власну траєкторію освіти;

- системній інтеграції предметних галузей знань;

- розкриттю творчого потенціалу учня, його здібностей до комунікативних дій;

- формуванню інформаційної культури учнів;

- прискоренню темпу вивчення й запам'ятовування навчального матеріалу, що забезпечує раціональне використання навчального часу, підвищення продуктивності праці вчителя й учнів;

- забезпеченню науковості навчання за рахунок уведення в навчальну роботу елементів дослідної діяльності;

- посиленню наочності, що забезпечується реалістичністю зображення дійсності, виразністю, можливістю проникнення в сутність явищ і процесів, що вивчаються, показом явищ, що вивчаються в розвитку, динаміці, багатством зображувальних засобів;

- розвитку пізнавальних інтересів і здібностей учнів засобами додаткового матеріалу, який складається із завдань з підвищеною складністю, творчих завдань, що передбачають роботу у віртуальних бібліотеках через мережу Інтернет;

- забезпеченню здобуття учнями більш тривалих і глибоких знань, чому сприяє емоційна наповненість і можливість багаторазового повторення матеріалу;

- активізації самостійної роботи учнів, що досягається завдяки можливості послідовно або вибірково опрацьовувати теоретичний навчальний матеріал; закріплювати навчальний матеріал з використанням вправ і завдань для самоконтролю; опановувати зміст навчального предмета за допомогою імітаційного комп'ютерного моделювання; виробляти та закріплювати навички за допомогою комп'ютерного тренажера;

- здійсненню зв'язку теорії з практикою, чому сприяє наявність зворотного зв'язку між практичними завданнями й теоретичним матеріалом: у разі неправильної відповіді учень автоматично відправляється до відповідного фрагмента в теорії;

- індивідуалізації навчання завдяки можливості вибору індивідуального темпу навчання й обсягу навчального матеріалу, а також поділу завдань за рівнем складності.

Установлено, що завдяки цим можливостям створюється необхідне емоційне підґрунтя для більш зацікавленого сприйняття явищ, які вивча-



ються, чим забезпечується активність процесу пізнання й глибоке засвоєння навчального матеріалу, що сприяє перетворенню знань у переконання. Активність розумової діяльності значною мірою залежить від емоційних переживань, адже відомо, що навчальний матеріал засвоюється краще, якщо він захоплює емоційну сферу учнів.

Як свідчить проведене дослідження, мультимедійні засоби навчання мають ряд переваг порівняно з традиційними технічними засобами в розвитку навичок аудіювання:

- комп'ютер дає змогу прослуховувати тексти з подальшим опрацюванням змісту прослуханого індивідуально учнями, змінювати силу звуку; під час формування й удосконалення навичок аудіювання повертатися до окремих частин тексту;

- мультимедійні засоби навчання надають можливість прослуховування тексту з одночасним його читанням на екрані, виділення слова кольором під час його вимовляння диктором;

- використання відеоматеріалів з титрами або без них з подальшим опрацюванням змісту прослуханого;

- Інтернет відкриває доступ до якісних аудіо- та відеоматеріалів, таких як пісні, інтерв'ю, бесіди відомих людей світу; аудіокниги, озвучені носіями мови та дикторами; відеокліпи, фільми.

**Висновки.** Таким чином, головними навичками аудіювання є навички підсвідомого сприйняття звуків, звукосполучень та інтонацій; навички безпосереднього розуміння слів і словосполучень; навички підсвідомого розпізнавання лексико-граматичних форм мови на морфологічному та синтаксичному рівні, які формуються трьома етапами.

Провідну роль у розвитку навичок аудіювання відіграють мультимедійні засоби навчання, які уможливають прослуховування різних за складністю аудіотекстів і відеоматеріалів (інколи з субтитрами) із наступним контролем розуміння почутого, а також дають змогу учням працювати в індивідуальному темпі та виступають у ролі тренажера-репетитора, який враховує індивідуальні особливості кожного учня.

#### **Список використаної літератури**

1. Гевал П.А. Загальні принципи використання комп'ютера на уроках різних типів / П.А. Гевал // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2000. – № 3. – С. 33–34.

2. Гершунский Б.С. Основы электроники: учеб. пособ. для техникумов / Б.С. Гершунский. – К.: Вища шк., 1982. – 440 с.

3. Егорова Ю.Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе: дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Юлия Николаевна Егорова. – Чебоксары, 2000. – 196 с.

4. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способностей устного общения / Н.В. Елухина // ИЯШ. – 1996. – № 4. – С. 25–29.

5. Жалдак М.І. Нова інформаційна технологія на уроках математики / М.І. Жалдак, А.В. Пеньков // Рідна школа. – 1991. – № 1. – С. 77–80.

6. Колосницина Г.В. Пути оптимального построения и оформления учебного аудиотекста (на материале русского языка как иностранного) / Г.В. Колосницина. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1980. – 95 с.

7. Лазаренко К.А. Основы методики навчання іноземним мовам / К.А. Лазаренко. – К. : Вища шк., 1997. – 230 с.

**Мищенко О.А. Развитие навыков аудирования на уроках английского языка мультимедийными средствами обучения**

*Статья посвящена проблемам развития навыков аудирования мультимедийными средствами обучения на уроках английского языка. В частности, проанализированы этапы формирования навыков аудирования учеников на уроках английского языка. Раскрыто влияние мультимедийных средств обучения на развитие навыков аудирования учеников.*

*Ключевые слова: аудирование, мультимедийные средства обучения, навыки, развитие, ученики.*

**Mishchenko O. Development of listening comprehension skills at the English lessons with the help of multimedia**

*The article is devoted to the problem of development of listening comprehension skills with the help of multimedia at the English lessons. Questions of stages of generating students' listening comprehension skills at the English lessons are analyzed. The influence of multimedia on the development of students' listening comprehension skills is revealed.*

*Key words: listening comprehension, multimedia, skills, development, students.*

## **ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДНИК ЦІЛІСНОЇ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті розглянуто фізкультурно-оздоровчий напрям діяльності фізичного виховання в умовах загальноосвітнього навчального закладу, а саме такі його основні форми організації: ранкова гімнастика перед початком навчального процесу; урок фізичної культури; фізкультурна хвилинка; різновид заходів, організованих під час навчальних занять.*

*Ключові слова: фізкультурно-оздоровчий напрям діяльності, загальноосвітній навчальний заклад, ранкова гімнастика, урок фізичної культури, фізкультурна хвилинка, різновид заходів.*

Виховання особистості, в якій гармонійно поєднується духовне багатство й фізична досконалість, – одна з найактуальніших педагогічних проблем в Україні. Розширення інформаційного поля спілкування, фізичні й психологічні навантаження, зниження загального рівня здорового способу життя призводять до появи й розвитку хвороб, які раніше були притаманні людям старших вікових категорій. Досить помітно збільшилися масштаби захворювання дітей і підлітків серцево-судинними хворобами, такими як: порушення ритму роботи серця, ішемічна хвороба, підвищення артеріального тиску тощо. Слід підкреслити, що відсоток захворюваності зазначеними хворобами за останні п'ять років зріс майже в три рази.

Саме тому актуальним сьогодні є формування фізично та духовно здорової особистості, створення для неї необхідних умов для гармонійного розвитку та збереження її психічного здоров'я. Цій проблемі завжди приділяли належну увагу, а саме: теоретичним та практичним основам виховання молоді засобами фізичної культури, основам теорії фізичної культури (Б.Ф. Ведмеденко [1], А.Ц. Деминський [2]); процесам організації фізичного виховання (Т.В. Гнітецька [3], Ж.К. Холодов [4]); формуванню й розвитку рухових навичок та умінь людини, вихованню вольових якостей учнівської молоді в процесі занять фізичною культурою, дослідженню сучасної парадигми понять “фізична культура і спорт”, тіловихованню як засобу виховання волі і характеру (В.О. Артюшенко [5], Г.Г. Ващенко [6], О.М. Вацеба [7]) тощо. У дослідженнях науковці зосереджують увагу на розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці організаційно-педагогічних умов і моделі фізичного виховання учнів в умовах профільного навчання, визначенні змісту, методів та організаційних форм фізичного виховання, критеріїв фізичної вихованості учнів, розробці навчально-методичних матеріалів щодо організації фізичного виховання учнів в умовах функціонування закладів з розвитку творчої обдарованості в Україні (Л.М. Пустолякова [8]).

Переосмислюються підходи до фізичного виховання дітей та підлітків і в нормативно-законодавчих актах про фізичну культуру та здоровий

спосіб життя, серед яких: Закон України “Про фізичну культуру і спорт” [9], цільова комплексна програма “Фізичне виховання – здоров’я нації” (1993 р.), Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту [10], Указ Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян” (1999 р.)

**Мета статті** – формування в дітей шкільного віку потреби у зміцненні власного здоров’я на прикладі фізкультурно-оздоровчого напрямку діяльності як складника цілісної системи фізичного виховання, розвитку та саморозвитку креативної особистості в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

На прикладі загальноосвітніх навчальних закладів, а саме: закладів з розвитку творчої обдарованості, до яких віднесено ліцеї, гімназії, колегіуми тощо, ми будемо розглядати особливості побудови навчально-виховного процесу з фізичного виховання. Кожен із зазначених навчальних закладів має свої специфічні особливості, але водночас у них є багато спільного: крім навчального процесу, учні беруть активну участь в олімпіадному русі з профільних та інших предметів, у роботі Малої академії наук України, у різноманітних турнірах і конкурсах тощо. Виникає необхідність накопичення та засвоєння великої кількості інформації, у зв’язку з чим напружена позаурочна діяльність збільшує навантаження на організм дитини. Діти ведуть нерухомий спосіб життя, в результаті якого виникає дефіцит м’язової діяльності. Уроки фізичної культури, передбачені навчальними планами, можуть компенсувати лише до 25% потрібного дитині тижневого обсягу рухів, чого, звичайно, недостатньо для забезпечення нормального фізичного розвитку та рухової активності учнівської молоді.

Виходячи із зазначеного, підкреслимо, що знання, вміння й навички, здобуті учнями на уроках фізичної культури, необхідно поглиблювати засобами як урочної, так і позаурочної діяльності. У зв’язку з цим виникає потреба в пошуку нових педагогічних можливостей, які пов’язані з ідеєю цілісності педагогічного процесу як системи, що спирається на теорії гуманізму, особистісно орієнтованої парадигми, загальнолюдських цінностей.

Система фізичного виховання загальноосвітніх навчальних закладів нового типу включає такі напрями діяльності:

- а) фізкультурно-оздоровчий;
- б) спортивно-масовий;
- в) туристсько-краєзнавчий.

В умовах функціонування загальноосвітніх навчальних закладів нового типу фізкультурно-оздоровчий напрям діяльності включає такі основні форми організації:

1. Ранкова гімнастика перед початком навчального процесу.
2. Урок фізичної культури.
3. Фізкультурна хвилинка.
4. Різновид заходів, організованих під час навчальних занять.

Охарактеризуємо детальніше кожну із зазначених форм організації фізкультурно-оздоровчого напрямку діяльності.

*1. Ранкова гімнастика перед початком навчального процесу.* Ранкова гімнастика, як правило, проводиться на спортивному майданчику. Якщо немає такої можливості (або не дають змоги природні умови), гімнастику можна проводити в добре провітрених коридорах, інших приміщеннях загальноосвітнього навчального закладу чи в класних кімнатах, де повинен проходити перший урок. Ранкова гімнастика перед початком навчального процесу виконується у звичайному одязі; перший ряд під час її проведення займають хлопці, другий – дівчата. Слід підкреслити, що під час ранкової гімнастики перед початком навчального процесу обов'язкова присутність медичного працівника. Класний керівник та вчитель фізичного виховання повинні пояснити учням значення ранкової процедури для людини та ставитися до виконання вправ з розумінням та повагою. Необхідні комплекси вправ визначає вчитель фізичної культури, він же вивчає з учнями комплекси цих вправ і готує фізоргів для їх проведення.

Такий підхід формує в учнів уміння складати план індивідуальних тренувань і навантаження за допомогою колового навантаження, а також свідоме ставлення до виконання завдань фізичного характеру та впевненість у своїх силах.

Зміст навчального матеріалу при проведенні ранкової гімнастики може включати: стройові вправи (повороти на місці), різновиди ходьби (стройовим кроком, похідним кроком, на носках, на п'ятках, на внутрішньому боці ступні, на зовнішньому боці ступні), різновиди бігу (повільний біг, прискорена ходьба з переходом на повільну тощо), ходьба з вправами на відновлення дихання, загальнорозвивальні вправи без предметів на місці, вправи для м'язів черевного преса, дихальні вправи тощо.

Таким чином, мета ранкової гімнастики перед навчальним процесом – організувати учнів на початок навчального дня, підвищити їх працездатність, розвиваючи витривалість, спритність, швидкість молодого організму.

*2. Урок фізичної культури.* Це основна форма організації фізкультурно-оздоровчої діяльності учнівської молоді. На уроках фізичної культури учні вивчають комплекси ранкової гімнастики до занять та фізкультурних хвилинок, знайомляться з різновидом ігор, дізнаються від учителя про новинки фізичної культури та спорту, отримують завдання й рекомендації щодо організації занять фізичними вправами вдома, вперше залучаються до елементів спортивного змагання. Високий організаційний та інноваційний дух урочної діяльності уроків фізичної культури сприяє пробудженню в учнівської молоді зацікавленості до занять у гуртках фізичної культури та спортивних секціях. Слід підкреслити, що уроки фізичної культури мають свої специфічні особливості. Вони проводяться в залі, на спортивних майданчиках, у коридорах загальноосвітніх навчальних закладів.

Сучасний урок фізичної культури (навчальний, тренувальний, комплексний, ігровий, контрольний тощо) повинен відповідати основним вимогам сучасності, а саме:

- 1) поєднувати основні освітні завдання з виховними та оздоровчими;
- 2) спрямовувати зміст, методи та форми фізичного виховання на формування фізичних якостей особистості;
- 3) упроваджувати інноваційні технології у фізичне виховання школярів;
- 4) забезпечувати активізацію інтересу учнівської молоді до занять фізичною культурою та спортом;
- 5) враховувати склад учнівської молоді, її вік, стать, фізичний розвиток та фізичну підготовку;
- 6) визначати комплекс вправ та різновид ігрової діяльності, які сприяють різнобічному фізичному розвитку, зміцненню здоров'я особистості;
- 7) виховувати зацікавленість до фізичної культури та спорту, формувати активну життєву діяльність особистості.

Зміст урочної діяльності визначається навчальними програмами з фізичної культури, розробленими відповідно до вимог Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти і затвердженими постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24.

Навчальна програма з фізичної культури враховує вікові особливості дітей і складається з пояснювальної записки (визначає мету й завдання фізичного виховання); структурних компонентів навчального процесу (інваріантні або варіативні модулі, які містять зміст навчального матеріалу; державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки; орієнтовних навчальних нормативів та переліку обладнання, необхідного для освоєння модуля; плану-графіка розподілу варіативних модулів; критеріїв відбору варіативних модулів тощо); організації навчального процесу з фізичної культури (діяльнісні форми навчально-виховного процесу, головні вимоги до сучасного уроку, поділ учнів на медичні групи, домашні завдання для самостійного виконання фізичних вправ); оцінювання навчальних досягнень учнів (види діяльності, навчальні нормативи та вимоги до них; система нарахування “бонусних” балів; навантаження для кожного класу); державної підсумкової атестації з фізичної культури [11].

Таким чином, уроки фізичної культури формують позитивну мотивацію щодо здорового способу життя та культури здоров'я; запобігають поширенню шкідливих звичок серед молоді; підвищують особистісний і творчий потенціал учнівської молоді, її прагнення до самореалізації та життєвого успіху; розвивають самостійне творче мислення, навички співпраці, виховуючи при цьому любов до життя, людей і довкілля.

*3. Фізкультурна хвилинка.* Фізкультурна хвилинка – це активний відпочинок, який здійснюється під час урочної діяльності з метою зменшення втоми дітей і підлітків, подолання негативних явищ статичного навантаження, активізації уваги учнів та спрямовується на підвищення рівня сприйняття навчального матеріалу.

Комплекси вправ, підібрані із цією метою, повинні включати рухові дії, які відрізняються за своєю структурою від положень тіла і виконуються учнем під час навчально-виховного процесу. Такі комплекси посилюють рухову активність організму і підключають до роботи групу м'язів, що несуть статичне навантаження. Комплекси фізкультурних хвилинок можуть включати чотири-п'ять вправ і проводитися від 1,5 до 2 хвилин.

При складанні комплексів фізкультурних хвилинок важливе значення має послідовність виконання вправ: вправа на потягування; вправа, яка залучає до роботи групу м'язів постави; вправа для м'язів тулуба та ніг у поєднанні з найпростішими рухами рук; вправа на розтягування та розслаблення м'язів, які несуть основне навантаження у процесі навчальної діяльності; вправа на увагу тощо. Після закінчення того чи іншого комплексу вправ необхідно прийняти положення правильної постави, утримуючи її протягом 5–6 секунд. Такий підхід дасть внутрішню установку на збереження правильної постави у процесі навчальних занять.

Необхідно підкреслити, що комплекси фізкультурних хвилинок можна виконувати, стоячи біля парти або сидячи. Крім цього, необхідно зосередити увагу на тому, що зміну того чи іншого комплексу фізкультурних хвилинок необхідно проводити не частіше ніж один раз на два тижні (на навчальний рік це приблизно 10 комплексів фізкультурних хвилинок).

Таким чином, фізкультурні хвилинки забезпечують руховий режим грудної клітки, що в подальшому змінює частоту та глибину дихання дитини, активізує роботу мозку і в цілому зменшує втомленість дитини, сконцентровуючи увагу школяра на навчальному процесі.

4. *Різновид заходів, організованих під час навчальних занять.* До таких заходів можна віднести рухливі перерви; фізкультурні паузи; додаткові заняття з фізичної культури, де учні відпрацьовують навчальний матеріал в індивідуальному режимі; спортивні змагання з різних видів спорту, в основному це ігрові види, а саме:

1) футбол, який розширює руховий досвід дитини через *загальнорозвивальні вправи*, вправи на формування координації рухів, естафети з м'ячем тощо;

2) волейбол, який удосконалює навички життєво необхідних рухових дій через *загальнорозвивальні вправи*, вправи на формування координації рухів, біг за зоровими та слуховими сигналами зі зміною напрямку й швидкості тощо;

3) баскетбол, який розширює функціональні можливості організму дитини через *загальнорозвивальні вправи* на місці та в русі, біг з прискоренням тощо;

4) гандбол, який створює умови для гармонійного розвитку через *загальнорозвивальні вправи* з м'ячем, скакалками та без предметів, біг з прискоренням за зоровим сигналом, вправи для розвитку гнучкості тощо.

Як бачимо, загальнорозвивальні вправи є спільним складником ігрової діяльності дітей під час навчально-виховного процесу: футболу, волейболу, баскетболу, гандболу тощо. Звичайно, перелік форм ігрової діяльно-

сті, в яких загальнорозвивальні вправи виступають як один з головних чинників здорового способу життя, може бути продовжений. Це і настільний теніс, гімнастика, легка атлетика, плавання, лижна або ковзанярська підготовка тощо. Слід враховувати, що фізична культура характеризується динамічним розвитком, кількісними та якісними змінами, а сам процес фізичного виховання виступає багатогранною системою, яка має сприяти гармонійному розвитку, загартуванню, вдосконаленню рухових якостей особистості.

Таким чином, різновид заходів, організованих під час навчальних занять, формує загальну фізичну підготовку учнівської молоді. Вправи для розвитку швидкості, спритності, витривалості, сили, гнучкості, швидкісно-силових якостей забезпечують повноцінну життєдіяльність особистості, а в подальшому – готують до майбутньої професійної діяльності.

**Висновки.** Фізкультурно-оздоровчий напрям як складник цілісної системи фізичного виховання загальноосвітніх навчальних закладів нового типу забезпечує розширення й нагромадження знань, умінь і навичок учнівської молоді з фізичної культури і спорту, що в подальшому формує уявлення про естетику рухів і фізичних вправ, впливаючи на розвиток інтелекту учнів та збагачення їх спеціальними фізкультурними знаннями. Створюючи умови для майбутньої професійної діяльності, фізкультурно-оздоровчий напрям цілісної системи фізичного виховання загальноосвітніх навчальних закладів нового типу покликаний повною мірою задовольнити потреби кожного школяра в руховій активності, адже серед головних державних завдань з удосконалення системи фізичного виховання виділяються:

а) формування у громадян переконання в необхідності регулярного використання різноманітних форм фізичного виховання й масового спорту;

б) орієнтація програмно-нормативних засад систем фізичного виховання різних вікових груп населення на комплекс показників, які характеризують обсяг щоденної рухової активності, рівень фізичного розвитку, стан функціональних систем організму, фізичної працездатності й рухових здібностей;

в) удосконалення системи фізичного виховання в навчальних закладах дошкільної, шкільної, професійно-технічної і вищої освіти;

д) мотивація учнів на здоровий спосіб життя і сприйняття здоров'я як особистої, соціальної та громадської цінності [10].

#### **Список використаної літератури**

1. Ведмеденко Б.Ф. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури : навч. посіб. [для тренерів, учителів, студ. пед. ін-тів] / Борис Федорвич Ведмеденко. – К. : ШСДО, 1993. – 152 с.

2. Деминский А.Ц. Основы теории физической культуры : [науч.-метод. пособ.] / Алексій Цезаревич Деминский. – Донецк : Доминанта, 1996. – 328 с.

3. Гнітецька Т.В. Організаційно-педагогічні умови оптимізації фізичного виховання учнів гімназії (10–13 років) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. з фіз.



виховання і спорту : спец. 24.00.02 – фізична культура, фізичне виховання різних груп населення / Т.В. Гнітецька. – Луцьк, 1998. – 18 с.

4. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособ. / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М. : Академия, 2000. – 480 с.

5. Артюшенко В.О. Виховання вольових якостей в учнів середнього шкільного віку в процесі занять фізичною культурою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання / В.О. Артюшенко. – К., 2003. – 19 с.

6. Ващенко Г.Г. Тіло виховання як засіб виховання волі і характеру / Григорій Ващенко ; упоряд. та авт. предмови А. Окопний. – Львів : Українські технології, 2001. – 54 с.

7. Вацеба О. Сучасна парадигма понять “фізична культура і спорт” / Оксана Вацеба // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2002. – № 1. – С. 82–85.

8. Пустолякова Л. Професійно-прикладна фізична підготовка в умовах профільного навчання : [метод. посіб.] / Лариса Пустолякова. – К. : Фірма Різографіка, 2011. – 102 с.

9. Закон України “Про фізичну культуру і спорт” // Відомості Верховної Ради України. – 1994. – № 14. – С. 364–377.

10. Національна доктрина розвитку освіти в Україні // Освіта України. – 2001. – № 29. – 18 липня. – С. 4–6.

11. Пустолякова Л. Програма “Фізична культура” для учнів 10–11 класів медичних ліцеїв / Лариса Пустолякова // Фізичне виховання в школі. – 2008. – № 2. – С. 21–28.

#### **Наказный М.О. Физкультурно-оздоровительное направление деятельности как составляющая целостной системы физического воспитания в условиях общеобразовательного учебного заведения**

*В статье рассматривается физкультурно-оздоровительное направление деятельности физического воспитания в условиях общеобразовательного учреждения, а именно такие его основные формы организации: утренняя гимнастика перед началом учебного процесса; урок физической культуры; физкультминутки; разнообразие мероприятий, организованных во время учебных занятий.*

*Ключевые слова: физкультурно-оздоровительное направление, общеобразовательное учреждение, утренняя гимнастика, урок физической культуры, физкультминутка, разнообразие мероприятий.*

#### **Nakaznoy M. Sports and recreation direction of activities as a part of an integral system of physical education in conditions of general educational institution**

*In the article we deal with physical and recreational ways of physical education in secondary educational establishment, especially its main organisational forms: morning exercises before studying process; physical training lessons; physical (moving) minutes; variety of events in school activity.*

*Key words: physical and recreational ways, secondary educational establishment, morning exercises, physical training lessons, physical (moving) minutes, variety of events.*

## ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

*У статті розглянуто інноваційні підходи до розвитку творчого потенціалу вчителя біології, його готовність до сприйняття й засвоєння нових педагогічних технологій та їх застосування в навчально-виховному процесі.*

*Ключові слова: творчість, творчий потенціал, педагогічна технологія, інноваційні підходи, інноваційний процес, педагогічна майстерня, майстер-клас, педагогічна творчість, новатор, новаторський підхід.*

Сучасна освіта й особливо загальноосвітня школа під впливом науково-технічного прогресу та інформаційного буму вже порівняно тривалий час перебувають у стані неперервного організаційного реформування та переосмислення усталених психолого-педагогічних цінностей.

Модернізація вітчизняної освіти, що відбувається на тлі інтенсивних соціальних перетворень, висуває нові вимоги до фахівців будь-якої галузі, надаючи пріоритетного значення таким особистісним якостям, як уміння творчо працювати, самостійно вирішувати проблеми, прагнення до само-розвитку, творчої самореалізації, розкриття своїх здібностей та можливостей.

Професійна діяльність учителя за своїм характером давно й однозначно віднесена в наукових дослідженнях до творчих видів діяльності та розглядається як дуже нелегка праця. Її складність виявляється у різноманітті компонентів, у різноплановості взаємозв'язків між ними, а також між цими компонентами і зовнішнім середовищем. Викладацька діяльність нерозривно пов'язана з творчістю. Практично при проведенні кожного заняття учителю доводиться щось змінювати й у змісті навчального матеріалу, і в методиці навчання. Кожне заняття кожного разу виходить новим.

Учитель стає майстром своєї справи, професіоналом у міру того, як він створює і розвиває педагогічну діяльність, опановує педагогічний капітал, визначає педагогічні цінності. Творчу особистість характеризують такі риси, як готовність до ризику, незалежність і критичність суджень, імпульсивність, пізнавальна "пунктуальність", самобутність, сміливість уяви думки. Ці якості розвивають особливості дійсно вільної, самостійної й активної особистості.

**Метою статті** є висвітлення інноваційних підходів до розвитку творчого потенціалу вчителя.

Проведений нами аналіз наукової літератури з питання розвитку творчого потенціалу вчителя дає можливість стверджувати, що значним поштовхом для розвитку творчого потенціалу вчителя біології стали Закони України "Про загальну середню освіту" [1], "Про освіту" [2] та "Про інноваційну діяльність" [3].

Під сучасним поняттям "творча особистість" розуміється такий тип особистості, для якої характерна стійка спрямованість на високий рівень

творчості, мотиваційно-творча активність, котра виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, які дають їй змогу досягти прогресивних, соціально й особистісно значущих творчих результатів в одному чи декількох видах діяльності.

Професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, провідну роль у якому відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти.

Сучасний учитель біології має бути готовим до сприйняття й засвоєння нових педагогічних технологій та їх застосування в навчально-виховному процесі, тобто до інноваційної педагогічної діяльності. Майстерність учителя, його фаховий рівень, технологічна та інноваційна культура, а відповідно й ефективність навчально-виховного процесу залежать від уміння правильно визначити та оптимально поєднати можливості та переваги педагогічних інновацій.

Сучасний учитель покликаний розв'язувати завдання, що потребують серйозних педагогічних зусиль.

Освоєння нового змісту навчальних програм, нових форм і методів викладання, пошуки ефективних шляхів виховання, реалізація гуманістичної парадигми, необхідність враховувати швидкі зміни в суспільстві й інформаційному просторі предмета, що викладається, – все це під силу лише психічно здоровому, професійно компетентному вчителю, який творчо працює.

Творчий потенціал невичерпний, з роками він може розвиватися та збагачуватися відповідно до умов життєдіяльності особистості, її цілей, уявлень, прагнень. Вагомою умовою розвитку творчого потенціалу вчителя є творчий стиль життя.

Державна програма відродження освіти передбачає необхідність створення й упровадження нових прогресивних технологій у навчально-виховний процес, тому вчителю відводиться провідна роль у втіленні інновацій. Але ефективність упровадження інноваційних підходів у навчально-виховний процес можлива за умови організації підготовки тих, хто навчається, і тих, хто навчає.

Педагогічна творчість реалізується на двох рівнях:

1. Творчість у широкому розумінні – відкриття нового для себе, тобто виявлення педагогом варіативних нестандартних способів розв'язання завдань. На цьому рівні відбувається перехід від алгоритмізованих, стереотипних прийомів до суб'єктивно нових.

2. Творчість у вузькому розумінні – відкриття нового для себе і для інших, новаторство.

У творчих педагогів краще розуміння себе, висока самоповага, адекватна самооцінка, сильний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості, як знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю. Але творчий, конструктивний педагог не обов'язково є педагогом з високим інноваційним потенціалом. Інтерес до новацій може

співіснувати зі спрямованістю не на розвиток вихованця, а на інші зовнішні цілі: підвищення престижу в очах адміністрації, колег, батьків вихованців, задоволеність від володіння “модними” методиками. Це означає, що особистісна центрація педагога може спрямовуватися в різні сфери.

Для творчого вчителя характерне розвинуте відчуття нового та відкритість новому (інноваційному) як система знань, переконань тощо.

Під впливом інноваційних процесів поступово змінюється структура освітньої системи: відмирають застарілі громіздкі педагогічні системи і виникають нові. Відбуваються зміни в структурі та реалізації різноманітних управлінських схем педагогічної діяльності, яка є насамперед творчою за характером і змістом.

Розвитку творчого потенціалу вчителя сприяє створення альтернативних шкіл, розширення поля вибору варіантів педагогічної діяльності.

Сьогодні в школі є чимало інноваційних програм, авторських технологій, альтернативних підручників, науково-методичних посібників тощо. У навчально-виховному процесі використовуються сучасні мультимедійні та медіа-технології. Вони ІКТ допомагають у роботі над проблемою індивідуалізації та диференціації навчання: підвищується темп уроку, збільшується обсяг самостійної роботи учнів, здійснюється індивідуальний і диференційований підходи. Застосування ІКТ дає змогу підвищити якість знань учнів, використовувати додатковий матеріал (у тому числі й ресурси Інтернету).

Створюються організаційно-педагогічні умови, які узаконюють педагогічну творчість і спрямовують її на зв'язок із педагогічною наукою.

Стимулом для розвитку творчого потенціалу стала зміна структури позашкільного та внутрішньошкільного управління. У сучасній школі почали працювати психологи, соціологи, завідувачі методичних кабінетів, заступники директорів шкіл із науково-методичної роботи, наукові консультанти з професійних учених-дослідників [6, с. 41].

Інноваційним підходом до розвитку творчого потенціалу вчителя є створення “творчої педагогічної майстерні”, пріоритетом якої стало створення, апробація, адаптація нових технологій навчання, виховання, управління.

Членами “творчої педагогічної майстерні” є педагоги, які за інтересами групуються у творчі динамічні групи. Члени творчих динамічних груп можуть переходити з однієї групи в іншу для виконання наукових завдань, працювати одночасно в кількох групах.

Однією з важливих характеристик нового інноваційного спрямування є використання майстер-класу як форми розвитку творчого потенціалу вчителя під час підвищення його педагогічної кваліфікації на курсах удосконалення вчителів [4, с. 217].

Характеризуючи майстер-клас, М.М. Поташник відзначає, що це вид професійного об'єднання в складі вчителя-майстра й групи вчителів-учнів.

Перевага майстер-класу над іншими формами професійного спілкування полягає в тому, що: по-перше, ідея проведення майстер-класу спря-

мована на результативність роботи його “учнів”, практико- та компетентнісно-орієнтована; по-друге, майстер-клас – одна з інтерактивних форм професійної взаємодії педагогів, що вигідно відрізняє її від репродуктивних форм спілкування вчителів; по-третє, майстер-клас як форма розвитку творчого потенціалу слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів передбачає використання емпіричних методів: спостереження, вивчення документів та результатів діяльності вчителя-майстра, розробка дидактичних матеріалів для роботи у власній педагогічній діяльності [5, с. 3].

Упровадження в роботу для слухачів курсів підвищення кваліфікації експериментального спецкурсу “Педагогічні інновації: теорія і практика” приведе до підвищення в учителів рівня сформованості знань про творчі процеси та творчу діяльність, розвитку творчого потенціалу й створення мотивації до розвитку творчості в педагогічному процесі.

Педагогічна творчість – це завжди пошук нового або для себе (винахід нестандартних рішень педагогічних завдань), або для себе й інших (створення нових оригінальних підходів, окремих прийомів, які перебудовують відомий педагогічний досвід).

Учитель не народжується новатором, він ним стає, працюючи над собою в соціумі, який потребує новаторських підходів до освітньої діяльності й створює для цього необхідні умови, котрі приводять до істинної творчості.

#### **Список використаної літератури**

1. Закон України “Про загальну середню освіту” // Загальна середня освіта : зб. нормативно-правових документів. – К., 2003. – Ч. I. – 436 с.
2. Закон України “Про освіту” // Загальна середня освіта : зб. нормативно-правових документів. – К., 2003. – Ч. I. – 436 с.
3. Закон України “Про інноваційну діяльність” // Загальна середня освіта : зб. нормативно-правових документів. – К., 2003. – Ч. I. – 436 с.
4. Павленко Л.А. Майстер-клас – форма розвитку творчого потенціалу вчителя біології в системі післядипломної педагогічної освіти / Л.А. Павленко // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Ч. 2. – Вип. 82. – 328 с.
5. Формы профессионального обучения педагогов: мастер-классы, технологические приемы / [авт.-сост. Т.В. Хуртова]. – Волгоград : Учитель, 2008. – 207 с.
6. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.

#### **Павленко Л.А. Инновационные подходы к развитию творческого потенциала учителя биологии**

*В статье рассматриваются инновационные подходы к развитию творческого потенциала учителя, его готовность к восприятию и усвоению новых педагогических технологий, их использование в учебно-воспитательном процессе.*

*Ключевые слова: творчество, творческий потенциал, педагогическая технология, инновационные подходы, инновационный процесс, педагогическая мастерская, мастер-класс, педагогическое творчество, новатор, новаторский подход.*

**Pavlenko L. Innovative approaches to the development of the creative potential of the teacher of biology**

*In the article the innovative going is examined near development creative to potential of teacher, his readiness to perception and mastering of new pedagogical technologies, their use at educational process.*

*Key words: creation, creative potential, pedagogical technology, innovative approaches, innovative process, pedagogical workshop, master-class, pedagogical creation, innovator, innovative approach.*

## ТЕНДЕНЦІЇ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

*Визначено провідні тенденції інформатизації економічної освіти, а також основні інформаційні технології, що виступають чинниками трансформації навчального процесу в середній школі взагалі та вивченні економіки зокрема.*

*Ключові слова: інформатизація, економічна освіта, середня школа.*

Становлення економічно-ліберального життєвого укладу в нашій країні актуалізувало необхідність формування у громадян адекватного розуміння економічних процесів як на побутовому, так і на глобальному рівнях. Виходячи із суспільних потреб, до інваріантної складової типового навчального плану для загальноосвітніх навчальних закладів з 2001 р. включено предмет “Основи економіки”.

Сьогодні в еволюції економічної освіти в середній школі спостерігаються різноспрямовані тенденції, пов’язані з розвитком інформаційного суспільства. Вони впливають на педагогічну діяльність учителів економіки як на зовнішньому рівні, зумовленому вимогами соціального контексту, так і на внутрішньому, пов’язаному зі зміною сутності вчительської професії [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій [2; 7; 8; 10] свідчить, що провідні тенденції інформатизації економічної освіти в середній школі потребують узагальнення та систематизації для отримання відповіді на питання: яким аспектам інформаційної підготовки вчителя економіки потрібно приділити першочергову увагу у фаховій та післядипломній підготовці?

**Метою статті** є визначення провідних тенденцій інформатизації економічної освіти, а також основних інформаційних технологій, що виступають чинниками еволюції економічної освіти в середній школі та мають бути враховані при розробці змісту фахової й післядипломної підготовки вчителів економіки.

Система шкільної освіти взагалі та викладання економіки як її частина перебувають у стані трансформації відповідно до імперативів інформаційного суспільства.

Найважливішим імперативом, що визначає тактику й стратегію розвитку освіти, є трансформація традиційної освіти в освіту відкриту – систему організаційних, педагогічних та інформаційних технологій, у якій архітектурними та структурними рішеннями забезпечуються відкриті стандарти на інтерфейси, формати й протоколи обміну інформацією з метою забезпечення мобільності, стабільності, ефективності та інших позитивних якостей, що досягаються при створенні відкритих систем [2].

Основними відмітними рисами системи освіти, побудованої на засадах відкритої системи, виступають:

- використання спеціалізованих технологій і засобів навчання: комп'ютерів, мережеских засобів, мультимедіа, спеціалізованого програмного забезпечення;
- тестовий контроль якості знань – використання тестових систем на базі комп'ютерних технологій;
- економічна ефективність – поліпшення співвідношення досягнутого результату до витрат часу, грошей та інших ресурсів на його досягнення, порівняно з традиційними формами навчання;
- гнучкість – можливість навчатися у зручний для учня час, в зручному місці і зручному темпі;
- модульність – можливість формувати індивідуальний навчальний план, що відповідає особистим потребам, з набору незалежних навчальних курсів;
- паралельність – можливість навчання при суміщенні з основною професійною діяльністю;
- асинхронність – реалізація технології навчання за зручним для кожного учня розкладом;
- нова роль викладача – покладання на нього функції координатора пізнавального процесу, коректора змісту дисципліни, консультанта у складанні індивідуального навчального плану, керівника навчальних проектів за допомогою комп'ютерних та мережеских технологій;
- нова роль учня – підвищення вимог щодо самоорганізації, мотивованості, навичок самостійної роботи;
- впровадження інформаційних технологій, заснованих на комп'ютерах, комп'ютерних мережах, мультимедіа;
- інтернаціональність – можливість експорту та імпорту освітніх послуг [3].

Еволюція навчального середовища від традиційної до “відкритої” освіти відбувається в нерозривному зв'язку з технологізацією всіх ланок системи освіти (підключення навчальних закладів до локальної і глобальної інформаційних мереж, створення електронних банків інформації, розвиток інтерактивних, дистанційних, програмованих форм навчання), стандартизацією використання вчителями інформаційно-комунікаційних технологій тощо [3].

Сучасні стратегічні заходи нашої держави щодо вдосконалення системи середньої освіти цілком відповідають тенденціям розвитку інформаційного суспільства. Так, у низці державних документів, прийнятих за останнє десятиріччя, наголошено на необхідності вжиття заходів, спрямованих на інтенсифікацію використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі, відзначено необхідність забезпечення ефективного використання інформаційних засобів навчання, створення мережі інформаційного забезпечення сфери освіти, запровадження інтерактивних методів навчання [12].

Стратегічні орієнтири виступили основою для державних цільових програм та проектів.



Зокрема, цільова програма “Сто відсотків” регламентує впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій на період до 2015 р. [11].

Проектом “Відкритий світ” передбачено створення інформаційно-комунікаційної освітньої мережі національного рівня, а також освітньої інфраструктури на основі цієї мережі, в основу якої покладені стандартизація та уніфікація методик навчання, централізованої системи навчання та оцінювання знань учнів, а також упровадження інформаційно-комп’ютерних технологій у систему управління освітніми установами. Окрім того, проектом передбачено забезпечення доступу до всіх предметних додатків з навчальних предметів, а також створення Національного депозитарію електронних ресурсів навчального інформаційного середовища [9].

Реалізація названих програм та проектів пов’язана з упровадженням актуальних і перспективних програмно-апаратних технологій, а також оволодінням цими технологіями суб’єктами освітнього процесу.

Аналіз публікацій, присвячених інформатизації шкільної освіти [2; 7; 8; 10], засвідчив, що апаратно-програмні технології, які виступають чинником трансформації навчального процесу в середній школі, можуть умовно бути поділені на такі групи:

- комп’ютерно орієнтовані дидактичні матеріали, що забезпечують квазіприсутність учителя з метою педагогічної підтримки пізнавальної (навчальної) діяльності учня за принципом “учитель створює навчальний текст (гіпертекст) – учень його засвоює”;

- технології, що базуються на використанні телекомунікацій та забезпечують опосередковане спілкування вчителя і учня за принципом “ти тут – я там”, а також передачу навчальних об’єктів;

- технології, що забезпечують створення динамічних освітніх середовищ з метою доступу вчителя та учня до освітніх ресурсів;

- локальні технології, не пов’язані із передачею інформації через мережі, що допомагають учителю й учням в індивідуальній підготовці до занять;

- технології, що використовуються в дидактичних цілях безпосередньо на уроках.

Розглянемо детальніше перелічені технології.

Першою групою таких технологій виступають комп’ютерно орієнтовані дидактичні матеріали.

Аналіз праць, присвячених створенню та використанню таких матеріалів у навчальному процесі середньої школи (О. Баликіна, К. Кірей, М. Меламуд, Ю. Швець), дає змогу звести всю множину програмно-педагогічних засобів до двох інформаційно-навчальних моделей – електронного підручника й електронного навчально-методичного комплексу [5].

Актуальним прикладом таких навчальних комплексів виступає Інтегрований електронний комплекс “Економіка. 10-й клас”. Цей комплекс складається з двох окремих робочих місць – викладача та учня, містить ве-

ликий блок навчального та довідникового матеріалу, представленого інтерактивними лекціями, наочними схемами, відеофрагментами, діаграмами, слайдами, текстами. Блок додатків включає законодавчу базу економічної діяльності в Україні, статистичні дані, словник термінів. У комплексі передбачено комплекс завдань для закріплення та контролю знань [4].

Іншою групою технологій, які є чинниками еволюції навчального процесу середньої школи, є дистанційні комунікаційні технології.

Дидактичним питанням використання дистанційно-комунікаційних технологій присвячено праці А. Гуржий, С. Довгого, О. Копейки, С. Поленок, С. Толкунова, М. Моїсєвої, М. Полат.

Автори зазначають, що з точки зору навчального процесу цінним у цих технологіях є те, що вони уможливають інтерактивні контакти в реальному часі між студентами і викладачами у ході проведення онлайн-лекцій, семінарів, консультацій, тестування, проміжного та підсумкового контролю знань. При цьому деякі з технологій цієї групи реалізують можливість спілкування між студентами “віртуальної” навчальної групи.

Результатом використання цих технологій у навчальному процесі школи є збільшення часу неформального спілкування викладача зі студентом, що, безумовно, позитивно впливає на якість їх педагогічної підтримки.

Інша група технологій інформатизації навчального процесу забезпечує створення динамічних інформаційно-освітніх середовищ навчальних закладів.

З технічної точки зору інформаційне середовище постає як сукупність апаратних засобів (комп’ютерів, серверів, мережевого обладнання), програм і даних, а з погляду споживача – це контент, тобто сукупність змістовних елементів, що становлять об’єкти, процеси, абстракції, які є предметом пізнання [1].

Організаційно-дидактичним питанням створення та експлуатації таких середовищ присвячено праці В. Андрущенко, В. Бикова, Є. Гриневича, І. Захарової, С. Титенко, С. Пайперта, які відзначають, що на сучасному етапі розвитку освіти інформаційно-освітнє середовище є рівноцінно корисним як для студентів (при засвоєнні змісту навчання), так і для викладачів (при формуванні будь-якої компетенції учнів, обміну різноманітною допоміжною службовою інформацією (документацією) тощо).

Прикладом програмної оболонки (технології) для створення такого середовища є система управління навчанням Moodle [15]. Іншими прикладами технологій, спрямованих на створення динамічних освітніх середовищ, є програмно-інструментальні комплекси MS Lotus Learning Space, “Прометей”, “УРОК” тощо.

Результатом системного розвитку технологій створення динамічних інформаційних середовищ навчальних закладів виступають “хмарні” технології, спрямовані на задоволення унікальних запитів конкретного користувача, створення індивідуального інформаційного середовища.

Прикладом такої технології надання інформаційно-освітніх послуг виступає всеукраїнська безкоштовна освітня мережа “Щоденник.ua”, яка формує унікальне електронне середовище для вчителів, учнів та їх батьків [14]. Іншим прикладом (більше орієнтованим на потреби вчителів) є Портал знань, який забезпечує вільний доступ до різноманітних навчальних курсів [10].

Зауважимо, що використання “хмарних” апаратно-програмних технологій не потребує додаткових зусиль від користувача. Так, для підключення до середовища “Щоденник.ua” не треба ані встановлювати додаткове програмне забезпечення, ані докупати якесь обладнання. Працювати в Щоденнику можна з будь-якого комп’ютера, що має доступ до Інтернету.

В. Биков зазначає, що в сучасних умовах актуалізується доступ до корисного, з точки зору навчального процесу, контенту за допомогою індивідуальних мобільних цифрових пристроїв. Поширення “планшетів” та смартфонів координально змінює технологію користування навчальною інформацією. Таке користування стає можливим з відривом від дому, бібліотеки, дає і учням, і вчителям змогу більш раціонально використовувати час.

Питання використання таких пристроїв з дидактичною метою на сьогодні в науковій літературі розглянуті недостатньо, що вказує на необхідність відповідних досліджень.

Важливим моментом ми вважаємо те, що створення динамічних освітніх середовищ, поширення “хмарних” технологій, використання індивідуальних мобільних цифрових пристроїв сприятиме вирішенню проблеми нерівномірності розподілу апаратних ресурсів у системі освіти (комп’ютерної дискримінації).

Характеристика провідних технологій, що виступають чинником трансформації освітнього процесу в середній школі, була б неповною без згадки про використання мультимедійних (апаратно-програмних) комплексів безпосередньо на уроках.

Дидактичним питанням використання таких комплексів у навчальному процесі середньої школи присвячено багато наукових праць (Н. Тихонська, С. Лещук та ін.).

Автори наголошують, що використання мультимедіа на уроках дає можливість на якісно новому рівні передавати та сприймати різноманітну текстову, графічну, звукову, анімаційну, телевізійну й іншу інформацію, що значно підвищує результативність навчального процесу, позитивно впливає на пізнавальну самостійність учнів.

**Висновки.** Таким чином, провідними тенденціями інформатизації шкільної освіти взагалі і викладання економіки зокрема виступають використання в педагогічному процесі електронних навчальних комплексів, інформаційно-комунікаційних технологій; створення динамічних освітніх середовищ; застосування “хмарних” сервісів, індивідуальних мобільних пристроїв з дидактичною метою, мультимедіа для презентації навчального матеріалу на заняттях.

Опанування вчителем економіки відповідних технологій є обов'язковою умовою успішності його професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у визначенні ефективних форм та засобів підготовки вчителя економіки до використання передових інформаційних технологій.

#### **Список використаної літератури**

1. Андрущенко В.П. Загальноуніверситетський проект “Електронна педагогіка”: третій етап [Електронний ресурс] / В.П. Андрущенко, А.П. Кудін, О.С. Падалка, І.В. Вакуленко, Г.В. Жабеев // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 1 (21). – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/39>.
2. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
3. Гушлевська І.В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І.В. Гушлевська. – К., 2006. – 23 с.
4. Економіка. 10 клас : інтегрований навчальний комплекс. – Київ : АВТ, 2005. – Серія “Педагогічний програмний засіб”.
5. Клокар Н.І. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у контексті проектування програмно-педагогічних засобів [Електронний ресурс] / Н.І. Клокар, В.Л. Шевченко // Народна освіта : електронне фахове видання. – Режим доступу: [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2klokar\\_shevchenko/klokar\\_shevchenko.htm](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2klokar_shevchenko/klokar_shevchenko.htm).
6. Меламуд М.Р. Методические основы построения компьютерного учебника для вузов : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук / М.Р. Меламуд. – М., 1998.
7. Овчарук О.В. Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти [Електронний ресурс] / Оксана Василівна Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. – Вип. 1. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/06oovemp.html>.
8. Олійник А.І. Інформаційні технології як основа і засіб реалізації інноваційних процесів в сучасній освіті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.10 / А.І. Олійник. – К., 2008. – 20 с.
9. Офіційний сайт Національного проекту “Відкритий світ” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ow.org.ua/>.
10. Портал знань [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.znannya.org/>.
11. Про затвердження Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій “Сто відсотків” на період до 2015 року : Постанова Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 р. № 494 [Електронний ресурс] : сторінка “Законодавство України” сайта Верховної Ради. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/494-2011-%D0%BF>.
12. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування і розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 4 липня 2005 р. № 1013/2005) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/pravo/2005ukz\\_1013\\_2005.html](http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/pravo/2005ukz_1013_2005.html).
13. Скубашевська О.С. Філософія інноваційного розвитку освіти в умовах становлення інформаційного суспільства в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.10 / О.С. Скубашевська ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 31 с.

14. Сторінка проекту “Щоденник.ua” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://company.shodennik.ua/about/>.

15. Сторінка проекту Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://moodle.org/>.

**Реутова В.В. Тенденции информатизации экономического образования в средней школе**

*Определены ведущие тенденции информатизации экономического образования, а также основные информационные технологии, которые выступают факторами трансформации учебного процесса в средней школе вообще и изучении экономики в частности.*

*Ключевые слова: информатизация, образование, средняя школа.*

**Reutova V. Information trends of economic education in high school**

*Defined leading trends of information economics education, and basic information technology acting factors transforming the educational process in the school in general and the study of economics in particular.*

*Key words: informatization, economic education, high school*

## ПІДВИЩЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ АТАК У БАСКЕТБОЛІ НА ОСНОВІ ВДОСКОНАЛЮВАННЯ ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СЕРЕД УЧНІВ ДЮСШ

*У статті обґрунтовано методики підвищення результативності атакуючих дій баскетболістів 15–17 років на основі перенесення структурних моделей техніко-тактичних дій в ігрові умови. Створення ситуацій протидії здійснюється шляхом з'єднання моделей у направлену систему програмування ігрової діяльності. Система має різний характер і дає змогу моделювати індивідуальні та групові протидії. У результаті встановлено приріст показників психічних якостей, відзначено підвищення показників швидкісно-силових якостей, результативності атакуючих дій.*

*Ключові слова: протидії, педагогіка, моделювання, результативність, техніка, тактика.*

Безперечно, суперництво становить важливу умову спортивної діяльності в спортивних іграх. Однак, незважаючи на це, суперництво й протиторство спортсменів залишаються мало вивченими сферами в спорті. Особливо це стосується різних видів єдиноборств і спортивних ігор, у яких наявні великі швидкості переміщень у просторі, незвичайні положення тіла без опори. Тому ми погоджуємося з авторами дослідження ігрової та тренувальної діяльності спортсменів, що визначили такі фактори, котрі негативно впливають на результативність діяльності: фактор “захисник” [4]; фактор “суперники” (дії суперників); фактор “суперництво в грі” (відставання у рахунку) [2]. Виділені фактори підкреслюють значущість і необхідність подальшого вивчення характеру протидій спортсменів. Тим більше, що в цей час уже запропоновано класифікувати види спорту з урахуванням характеру контакту із суперниками [5]. Виходячи із запропонованої класифікації, спортивні ігри зараховуються до групи з комбінуванням прямого й непрямого контакту.

У теорії й практиці різних видів єдиноборств існують науково-методичні розробки, що стосуються підготовки спортсменів до ситуацій протиторства [3; 6]. В основному дослідження розглядають моделювання змагальної діяльності, а також техніко-тактичні дії виступу, що забезпечують успішність. У спортивних іграх питання моделювання протидій суперників мало вивчені. Вони стосуються в основному моделювання розіграшу стандартних положень у грі й розробки модельних характеристик висококваліфікованих спортсменів [1; 7].

Більшість зі спортивних ігор близькі за характером контакту із суперником до різних видів єдиноборств. Отже, у навчально-тренувальному процесі нападники й захисники повинні бути залучені в реальні ігрові ситуації, у яких відбувається протидія один одному. Ці ситуації можна організувати за рахунок застосування моделювання протидій суперників. На наш погляд, це дасть змогу нападникам підвищити результативність атакуючих дій в умовах змагань завдяки раціональному використанню техніко-тактичних навичок у нападі.

*Мета статті* – обґрунтувати методики підвищення результативності атакуючих дій баскетболістів 15–17 років на основі перенесення структурних моделей технічних дій нападників і техніко-тактичних дій захисників в ігрові умови протидій суперників.

Майбутню модель можна подати в структурному вигляді, що зумовлений взаєморозташуванням і зв'язком складових атакуючих дій. Як приклад наведемо структуру атакуючих дій в основній фазі. Виділимо з усієї безлічі одну модель. Вона буде мати таку форму: дії нападника в основній фазі – у русі в стрибку – боком до суперника – однією рукою знизу. У тренувальному процесі ця модель підтримується різноманітним класифікації техніки дій у нападі. У підсумку, при перенесенні моделі в навчально-тренувальний процес тренер має можливість самостійно маніпулювати всім комплексом технічних дій, виходячи з доцільності його застосування в умовах захисних дій.

Виходячи з результатів аналізу змагальної діяльності спортсменів-гравців, низька результативність атакуючих дій зумовлена не тільки недостатньою технічною підготовленістю в нападі, а й втратами м'яча [5]. Тому ми пропонуємо вдосконалити техніку атакуючих дій для підвищення їхньої результативності разом з освоєнням баскетболістами комплексу технічних прийомів і обманних рухів, що не дають змоги здійснити відбір, перехоплення м'яча й накривання кидків захисниками в процесі атаки. Ця необхідність зумовлена не тільки переліченими причинами зниження результативності атакуючих дій гравців, а й ситуаційною зумовленістю ігрової діяльності в спортивних іграх.

При створенні окремих моделей і на підставі їхнього змісту моделювання ігрових ситуацій протиборства ми неминуче встановлюємо певні рамки, що обмежують дії спортсменів. Впровадження структурної моделі в навчально-тренувальний процес, яке супроводжується використанням комплексу технічних прийомів і обманних рухів нападником, дає змогу видозмінювати модель на основі сприйняття ігрової ситуації спортсменами. Так, кожна стандартна модель у тренувальному процесі набуває ситуаційної форми, без чого неможливо підготувати спортсмена до ігрової діяльності.

Поряд зі створенням структурних моделей, заснованих на комплексі техніки атакуючих дій, створюються й структурні моделі, засновані на основі комплексу техніко-тактичних захисних дій. При формуванні моделей і перенесенні їх у тренувальний процес узагальнені модельні характеристики техніко-тактичних захисних дій розширюються за рахунок великого різноманіття класифікацій техніки дій у захисті. Важливо відзначити в складі комплексу наявність опорних компонентів захисних дій, що перешкоджають результативному завершенню атаки. До опорних компонентів належать: напрямок, характер пересувань захисника, прийоми оволодіння м'ячем і тактичні дії та взаємодії з партнером, тобто комплекс техніко-тактичних захисних дій, спираючись на які можна класифікувати подальші рухові елементи (див. рис.).

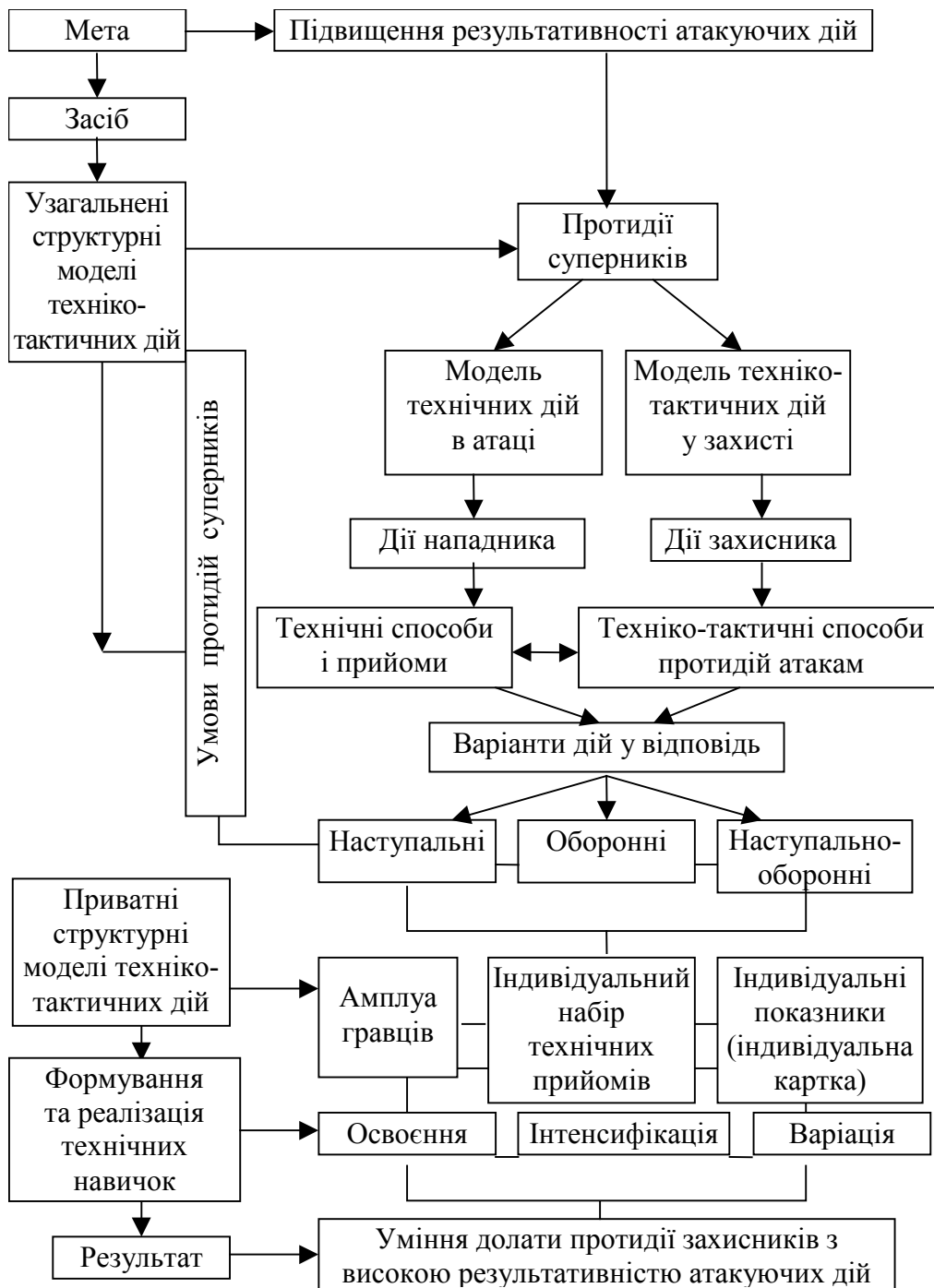


Рис. Процес моделювання змагальної діяльності в ігрових видах спорту

У навчально-тренувальному процесі, коли є дві моделі (атакуюча й захисна), створення ситуацій протидії суперників для підвищення результативності атакуючих дій здійснюється за допомогою поєднання обох моделей у єдину спрямовану систему програмування ігрової діяльності. Ця система має різний характер залежно від спрямованості моделей і дає змогу моделювати індивідуальні й групові протидії захисників і нападників:

– наступальний (з перевагою атакуючої моделі над захисною). У цьому випадку гравці, що нападають, освоюють можливі ситуації обігравання захисників, різноманітність яких спонукає нападників до пошуку нових способів атаки;



– оборонний (з перевагою захисної моделі над атакуючою). У результаті гравці, які нападають, освоюють, поряд з особливостями захисних дій суперників, прийоми й способи, що не дають змоги здійснити відбір, перехоплення м'яча та накривання кидків у процесі атаки;

– наступально-оборонний (без переваги однієї з моделей над іншою). У процесі моделювання діяльності суперників нападник та захисник повинні діяти на основі творчого, індивідуального сприйняття ігрових ситуацій.

При перенесенні моделі в навчально-тренувальний процес тренер має широкі можливості самостійного маніпулювання всім комплексом техніко-тактичних дій, виходячи з доцільності його застосування в умовах атаки.

Однак для того, щоб процес моделювання почав функціонувати, розроблені моделі необхідно перенести в ігрові умови протидії суперників. У їхньому складі є: відстань між захисником і нападником; часовий відрізок гри; характер дій у захисті й нападі. При цьому можливе моделювання протидії суперників в умовах фолу (екстремальні моменти гри), які визначаються характером дій гравців у нападі й захисті.

**Висновки.** Моделювання протидії суперників є одним із системних методів, що дає змогу перенести моделі протистояння спортсменів в умови тренувального процесу зі збереженням особливостей, властивих для змагальної діяльності.

У результаті застосування методики спрямованого підвищення результативності атакуючих дій на основі моделювання протидії суперників встановлений приріст показників психічних якостей баскетболістів 15–17 років: обсягу уваги (18%,  $P < 0,05$ ), швидкості й точності оперативного мислення (21%,  $P < 0,05$ ), реакції на об'єкт, що рухається із прискоренням (28%,  $P < 0,05$ ). Відзначено підвищення показників швидко-силових якостей (15%,  $P < 0,05$ ). Підвищилася результативність кидків м'яча без опору захисника (47%,  $P < 0,05$ ), результативність кидків з опором захисника (60%,  $P < 0,05$ ).

Ефективність застосування методу моделювання протидії суперників підтверджують результати експериментальних досліджень, які свідчать про підвищення результативності атакуючих дій баскетболістів 15–17 років в умовах змагань: на відстані між нападником і захисником до 1 м на всіх дистанціях атаки ( $P < 0,05$ ); при кидках м'яча боком однією рукою “гаком”, “напівгаком”, а також з положення спиною до захисника ( $P < 0,05$ ); при високій активності захисних дій на всіх дистанціях виконання кидка ( $P < 0,05$ ); при виконанні атак в умовах фолу ( $P < 0,05$ ).

У процесі аналізу показників було виявлено, що спортсмени експериментальної групи на 17–43% роблять більше атак з використанням обманних рухів, ніж баскетболісти контрольної групи ( $P < 0,05$ ), при цьому роблячи менше втрат м'яча в ході атаки ( $P < 0,05$ ).

### Список використаної літератури

1. Бабушкин Г.Д. Повышение результативности соревновательной деятельности в спортивных играх на основе развития у спортсменов помехоустойчивости / Г.Д. Бабушкин, Ю.В. Яковых // Актуальные вопросы детского и юношеского футбола : зб. ст. 2-ой региональной научно-практической конференции тренеров, преподавателей, инструкторов по футболу, руководителей физкультурно-спортивных организаций. – Омск : Сибгуфк, 2007. – С. 67–79.
2. Гобоев Ч.-Д.М. Технология моделирования соревновательной деятельности борцов на этапе непосредственной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ч.-Д.М. Гомбоев. – Улан-Уде, 2003. – 24 с.
3. Дементьев В.Л. Взаимосвязь теоретических знаний и практических навыков конфликтного взаимодействия с соперником посредством идеомоторики / В.Л. Дементьев // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 3. – С. 49–51.
4. Козин В.В. Исследование результативности и особенностей выполнения броска в соревновательной деятельности юных баскетболистов / В.В. Козин, А.А. Гераськин // Физкультурное образование Сибири : научно-методический журнал. – Омск : Сибгуфк, 2008. – № 2 (23). – С. 44–47.
5. Подливаев Б.А. Моделирование тренировочных заданий в спортивной борьбе / Б.А. Подливаев // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 2. – С. 13–16.
6. Смоленский В.М. Классификация видов спорта с учетом характера контакта с соперниками / В.М. Смоленский // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 2. – С. 57–58.
7. Шустин Б.Н. Моделирование в спорте (теоретические основы и практическая реализация) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Б.Н. Шустин. – М., 1995. – 82 с.

### **Ющенко О.П. Повышение результативности атак в баскетболе на основе усовершенствования соревновательной деятельности среди учащихся ДЮСШ**

*В статье обосновано методики повышения результативности атакующих действий баскетболистов 15–17 лет на основе переноса структурных моделей технико-тактических действий в игровые условия. Создание ситуаций противодействий осуществляется путем соединения моделей в направленную систему программирования игровой деятельности. Система имеет разный характер и позволяет моделировать индивидуальные и групповые противодействия. В результате установлен прирост показателей психических качеств, отмечено повышение показателей скоростно-силовых качеств, результативности атакующих действий.*

*Ключевые слова: противодействия, моделирование, результативность, техника, педагогика, тактика.*

### **Yushchenko O. Increase of productivity attacks of young basketball players on the basis perfection their competitive activity**

*Research objective is increase of productivity attacks of basketball players 15–17 years on the basis perfection their competitive activity creation of situations of counteractions is carried out by connection of models in the directed programming system of game activity. The system has different character and allows to model individual and group counteractions. The gain of indicators of mental qualities is as a result established, increase of indicators of force and speed qualities, productivity of attacking actions is noted.*

*Key words: counteractions, modelling, pedagogy, productivity, techniques, tactics.*

## ВИЩА ШКОЛА

УДК 371.73

Я.М. БЕЛЬМАЗ

### СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В США: ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті розглянуто питання підготовки вчителів у США, проаналізовано структуру педагогічної освіти.*

*Ключові слова: педагогічна освіта, вищий навчальний заклад, учитель, структура, США.*

Підготовка вчителів є важливим фактором розвитку суспільства. Педагогічна освіта є великою і складною структурою в контексті будь-якого суспільства, у тому числі й американського. Це самостійна галізь, і в багатьох аспектах функціонує як ділова сфера діяльності. Вона надає великі можливості, проте спричиняє чималу кількість проблем.

**Мета статті** – проаналізувати організаційну структуру підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах США; розглянути проблему сертифікації вчителів у США.

Окреслені питання розглянуто в працях Г. Василевської, Т. Георгієвої, М. Дюжакової, Д. Корріган, Н. Портненко, М. Хаберман, Б. Хофер.

Американська система вищої освіти спочатку будувалася за британським зразком, і тільки в процесі еволюції з'явилася несхожа система вищих навчальних закладів.

Характерними рисами системи вищої освіти США є децентралізація, побудова за регіональним принципом, різноманітність вищих навчальних закладів та форм вищої освіти [4, с. 177; 6, с. 72]. Як зазначає М. Дюжакова, регіональний принцип побудови та функціонування освітньої системи США впливають з Конституції країни, десята поправка якої передбачає, що сфера освіти юридично перебуває в компетенції штатів [4, с. 177].

У США вищим навчальним закладом вважається будь-яка навчальна установа, яка є наступною після середньої школи (саме тому в американській педагогіці досить поширеним є термін “післясередня освіта” (postsecondary education)). Такі навчальні заклади мають бути офіційно визнаними або схваленими відповідною громадською чи приватною організацією, або їх повноваження повинні бути підтвердженими трьома визнаними вищими навчальними закладами [3, с. 24]. До ВНЗ належать практично всі “післясередні” навчальні заклади – і ті, що є аналогічними українським університетам та інститутам, і різні професійні училища. Терміни “школа”, “коледж”, “інститут” часто вживаються як синонімічні [1, с. 81].

Серед різноманіття американських навчальних закладів виділяють п'ять основних груп. На вершині піраміди вищих навчальних закладів уні-

верситети, які присуджують докторські ступені. Вони, у свою чергу, поділяються на науково-дослідні університети першого розряду; науково-дослідні університети другого розряду; університети, що присуджують докторські ступені, першого розряду; університети, що присуджують докторські ступені, другого розряду.

До науково-дослідних університетів першого розряду зараховують 50 ВНЗ, які отримують найбільшу фінансову підтримку від федерального уряду для проведення контрактних наукових досліджень та присуджують не менше ніж 50 докторських ступенів за попередній рік. До цієї категорії належать багатогалузеві університети, які є популярними як у країні, так і за кордоном, наприклад, Гарвардський, Йельський, Стенфордський, Мічиганський, Каліфорнійський у Берклі й Лос-Анджелесі.

До науково-дослідних університетів другого розряду належать ВНЗ, які за обсягом державних асигнувань входять до перших 100 ВНЗ, у яких було присуджено не менш ніж 50 докторських ступенів за попередній рік.

Другу групу становлять багатогалузеві університети й коледжі. Це вищі навчальні заклади, в яких здійснюється навчання з гуманітарних та прикладних наук.

Третю групу вищих навчальних закладів утворюють чотирирічні коледжі гуманітарних та природничих наук, які традиційно в США називаються “коледжами вільних наук” (Liberal Art Colleges). Група, у свою чергу, поділяється на перший і другий розряди. Такі ВНЗ функціонують самостійно або входять до складу університету. Навчальні плани й програми цих коледжів передбачають підготовку як з фундаментальних, так і прикладних дисциплін. Випускникам присуджують ступінь бакалавра в галузі вільних наук.

До складу четвертої групи входять технологічні, політехнічні, сільськогосподарські, педагогічні, медичні інститути, школи бізнесу та інші коледжі й інститути, які за своєю організаційною структурою та рівнем підготовки спеціалістів можна віднести до ВНЗ університетського типу. Проте вони є більш спеціалізованими, ніж університети. Випускникам таких навчальних закладів присуджують ступінь бакалавра або магістра.

До вищих навчальних закладів належать також дворічні, так звані “молодші коледжі” неуніверситетського рівня. Вони готують спеціалістів середньої ланки або просто кваліфікованих робітників. У таких навчальних закладах викладаються як загальноосвітні, так і професійні курси. Після дворічного навчання випускникам присуджують асоційовані ступені (Associate Degree). Частина студентів таких коледжів навчається за так званими “перехідними програмами”, що дає їм змогу продовжити навчання на III курсі університету або чотирирічного навчального закладу [2; 3, с. 24–25].

Підготовка вчителів у США в основному здійснюється в коледжах. У цілому структура вищої педагогічної освіти включає чотири групи вищих навчальних закладів різних рівнів:

1) університети (4–5 років навчання), до складу яких входять педагогічні коледжі; крім бакалаврів педагогіки, вони готують учителів з кваліфікацією “магістр” і навіть “доктор педагогічних наук”. Як правило, ці програми спрямовані на підготовку вчителів для середньої школи;

2) педагогічні коледжі (4–5 років навчання). Найвищий рівень підготовки в таких коледжах – магістерський;

3) гуманітарні коледжі або коледжі вільних мистецтв (Liberal Arts Colleges) (4 роки навчання). Вони відрізняються великою варіативністю програм підготовки;

4) дворічні “молодші коледжі”, які готують учителів для початкової школи [1, с. 81; 4, с. 178; 5; 9].

Серед педагогічних навчальних закладів є державні та приватні, ті, якими керують релігійні громади, ради попечителів тощо. Серед них 60% – незалежні безкоштовні навчальні заклади, 37% – суспільні й 3% – приватні [7].

Підготовка вчителя в будь-якому вищому навчальному закладі включає в себе галузь загальної освіти, предметну спеціалізацію й курс професійно-педагогічних знань. Проте зміст навчальних планів і програм окремих предметів, а також послідовність їх вивчення значно відрізняються в різних вищих навчальних закладах. Згідно з дослідженнями Д. Корріган і М. Хаберман, наприкінці ХХ ст. у вищих навчальних закладах США існувало близько 1340 програм підготовки вчителів [8].

В університетах існує три типи організації підготовки вчителів, що визначається самою структурою університету:

1. Усі зараховані абітурієнти, незважаючи на їх майбутню спеціалізацію, отримують загальноосвітню підготовку протягом перших двох років навчання. Ті студенти, які бажають стати вчителями, після її завершення переходять до педагогічного коледжу або відділення при цьому самому університеті, де навчаються третій і четвертий роки.

2. Студенти, які бажають із самого початку стати вчителями, безпосередньо вступають до педагогічної школи або коледжу при університеті, що є повністю автономними і беруть на себе відповідальність за всі види підготовки майбутніх учителів.

3. Існують університети, які проводять підготовку вчителів за п’ятирічною програмою. У цьому випадку всі студенти вивчають цикл загальноосвітніх дисциплін і наукової спеціалізації в університетському коледжі й отримують диплом бакалавра наук або мистецтв, після чого той, хто бажає стати вчителем, переходить до однорічної педагогічної школи для професійної педагогічної підготовки. Студенти отримують так званий “постбакалаврський сертифікат” і тимчасове вчительське посвідчення. Проте деякі програми п’ятирічного (а іноді й шестирічного) навчання пропонують магістерський ступінь (Master of Education, Master of Arts of Teaching) [4, с. 178–179; 9].

Ще один шлях до викладання в школі – це альтернативні сертифіковані програми, які розраховані на працюючих у школах випускників непе-

дагогічних коледжів. Заняття проводяться у вечірні часи, у вихідні дні та влітку. Ці програми залучають різноманітний контингент, особливо вони приваблюють тих, хто вже в зрілому віці вирішив присвятити себе вчительській праці. Приблизно 3,4% всіх учителів США здобули спеціальність за допомогою таких програм [9].

Однак закінчення вищого навчального закладу та здобуття академічного ступеня ще не дає права викладати в школі. Для цього необхідна вчительська ліцензія або тимчасове вчительське посвідчення. Навіть саме поняття “педагогічна підготовка у вищому навчальному закладі” визначається як готовність студентів до виконання вимог комісій з видачі вчительських ліцензій, тобто до вдалого складання іспитів на право викладання.

Кожен штат є кінцевою інстанцією при визначенні власних критеріїв оцінювання рівня підготовки педагогічних кадрів, тому існує велика кількість різноманітних учительських ліцензій по всій країні. Національна рада з акредитації педагогічної освіти (National Council for Accreditation of Teacher Education – NCFTE) акредитувала близько 500 програм підготовки вчителів по всій території США.

У багатьох штатах діють школи “професійного розвитку”. Вони пропонують однорічну педагогічну практику під керівництвом досвідчених педагогів, що враховується при отриманні ліцензії вчителя [4, с. 183–184].

Процес сертифікації шкільних учителів США доволі складний. Програми сертифікації охоплюють основні розділи підготовки вчителів: базові академічні знання; знання методів навчання; безпосереднє проведення уроків на практиці. Кожен кандидат має скласти від двох до п’яти тестів. Спочатку видається тимчасовий сертифікат (provisional certificate) на чотири роки. Його можна обміняти на професійний сертифікат (professional certificate), який видається на вісім років. Потім існує два варіанти розвитку подій: отримання постійного сертифіката (permanent certificate) або професійної ліцензії (professional license), яка оновлюється кожні п’ять років. Є також тимчасові ліцензії на два роки для роботи в школі за сумісництвом. У 1996 р. у США вийшла рекомендація Національної комісії з питань освіти, згідно з якою для отримання постійної ліцензії необхідний як мінімум ступінь магістра [9].

**Висновки.** Отже, структуру підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах США можна визначити як багаторівневу та децентралізовану, результатом чого є велика різноманітність навчальних закладів, навчальних планів, програм з окремих предметів.

#### **Список використаної літератури**

1. Василевская Г.А. Высшее педагогическое образование в США / Г.А. Василевская // Подготовка учителей в развитых капиталистических странах : сб. научных трудов. – М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – С. 80–92.
2. Высшее образование в США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://systemy\\_vo\\_ch2\\_5\\_SShA.pdf](http://systemy_vo_ch2_5_SShA.pdf).
3. Георгиева Т.С. Высшая школа США на современном этапе : монография / Т.С. Георгиева. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.

4. Дюжакова М.В. Многоуровневая подготовка педагогических кадров в США / М.В. Дюжакова // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2004. – № 1. – С. 177–185.

5. Классический университет и подготовка учителей: сравнительно-педагогический аспект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sakhgu.sakhalin.ru>.

6. Красовицкий М. Деякі аспекти педагогічної підготовки вчителів США / М. Красовицкий // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 72–76.

7. Портенко Н.Е. Основные проблемы подготовки учителей в США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rspu.edu.ru/li/journal/portnenko.htm>.

8. Corrigan D.C. The context of teacher education / D.C. Corrigan, M. Haberman // W.R. Houston (Ed.). Handbook of research on teacher education. – New York : Macmillan, 1990. – P. 101–118.

9. Hofer В.К. Teacher preparation and teachers' lives in the United States [Электронный ресурс] / В.К. Hofer. – Режим доступа: <http://www.ed.gov/pubs/Research 5/United States/teacher1/html>.

**Бельмаз Я.Н. Структура педагогического образования в США: подготовка учителей в высших учебных заведениях**

*В статье рассматривается проблема подготовки учителей в США, анализируется структура педагогического образования.*

*Ключевые слова: педагогическое образование, высшее учебное заведение, учитель, структура, США.*

**Belmaz Y. The Structure of Teacher Education in the USA: Teacher Training in Higher Education Establishments**

*The article deals with the issue of the teacher training in the USA. The structure of teacher education is analysed.*

*Key words: teacher education, higher education establishment, teacher, structure, the USA.*

## МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

*У статті розглянуто педагогічні умови формування готовності майбутніх магістрів до науково-дослідної діяльності в інформаційному середовищі, шляхи її активізації, а також складові інформаційного середовища. Розроблено модель технології підготовки до науково-дослідної діяльності майбутніх магістрів гуманітарного профілю в інформаційному середовищі.*

*Ключові слова: педагогічна технологія, модель, магістр гуманітарного профілю, інформаційне середовище.*

Для наочного опису педагогічної технології формування готовності майбутніх магістрів гуманітарного профілю до науково-дослідної діяльності застосовано метод моделювання, який широко використовується в педагогічних дослідженнях.

Моделювання (від лат. *modulus* – міра, мірило, зразок) – це опосередковане дослідження характеристик об'єкта, за якого вивчається не сам об'єкт, а певна допоміжна система, що виступає в речовій або абстрактній формі та відображає таким чином функціональні зв'язки об'єкта на основі певної подібності моделі й об'єкта [1, с. 289]; модель – це система елементів, що відтворює певні сторони, зв'язки, функції об'єкта з метою пояснення тих чи інших властивостей [4, с. 190].

Модель педагогічного процесу має вигляд структурно-логічної схеми, на якій подано окремі його компоненти. Рівень деталізації такої схеми може бути довільним і залежить від ступеня врахування різноманітних чинників. Функціональність моделі виражається взаємозв'язками між окремими її компонентами та описом перебігу педагогічного процесу. Модель дає змогу уникнути дослідження маловпливових чинників і зосередити увагу на вагомих чинниках. Це, у свою чергу, сприяє здійсненню ефективного аналізу обраної складової та прогнозуванню зміни її результативності при зміні певних умов [3].

**Мета статті** – висвітлення розробки моделі педагогічної технології формування готовності майбутніх магістрів до науково-дослідної діяльності в інформаційному середовищі.

Визначивши педагогічні умови та компоненти, критерії та їх показники, на наступному етапі нашого дослідження описано педагогічну технологію формування готовності майбутніх магістрів до науково-дослідної діяльності в інформаційному середовищі. Перш ніж побудувати реальний педагогічний процес, педагог має одержати всі необхідні відомості про те, як це робити. Тобто науково-педагогічному складу необхідна система знань про навчальний процес, надана на технологічному рівні. Технологія навчання включає систему матеріальних та ідеальних знань, прийомів, за-



собів, що використовуються у навчанні, і способи її функціонування. Поняття “педагогічна технологія” останнім часом увійшло в практику. Воно означає прийоми роботи викладача у сфері навчання й виховання. За баченням І.О. Грязнова та Н.М. Логінової, суть педагогічної технології навчання полягає в тому, що всі методи, форми, прийоми й засоби навчання слід розглядати як методичну систему, що дає змогу послідовно реалізовувати конкретно поставлені на кожному занятті дидактичні цілі й завдання [2].

Поняття “педагогічна технологія” впливає з уявлення про технологію на основі використання технічних засобів навчання із запровадженням заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу [6]. Б.Т. Лихачов [5] вказує, що педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компоновання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу.

Технологія підготовки майбутніх магістрів гуманітарного профілю до науково-дослідної діяльності в інформаційному середовищі – це системне утворення, яке має свою структуру, зміст і форми. Розкриємо їх детально на прикладі Мукачівського державного університету. В університеті для забезпечення функціонування системи науково-дослідної діяльності залучаються:

- вчена рада університету, ректорат, рада наукового студентського товариства, наукове товариство майбутніх магістрів та аспірантів “Наука майбутнього”;

- посадові особи, які відповідають за організацію науково-дослідної діяльності і керують системою: ректор, проректор з наукової роботи, декани факультетів, завідувачі кафедр, а також представники професорсько-викладацького складу, які здійснюють наукову роботу з майбутніми магістрами гуманітарного профілю;

- структурні підрозділи університету, що беруть участь у реалізації різних форм науково-дослідної діяльності: кафедри, наукові структурні підрозділи, організаційні комітети заходів (олімпіад, конкурсів тощо);

- структурні підрозділи університету, що організують та забезпечують науковий і навчальний процес, залучають викладачів, майбутніх магістрів та майбутніх магістрів до обов’язкової участі в забезпеченні й виконанні науково-дослідної діяльності: науковий відділ, наукова бібліотека тощо.

Необхідність розробки педагогічної технології формування готовності до науково-дослідної діяльності майбутніх магістрів гуманітарного профілю в інформаційному середовищі продиктована рядом обставин:

- 1) педагогічна технологія має давати уявлення про систему підготовки до науково-дослідної діяльності майбутніх магістрів гуманітарного профілю, її внутрішню структуру, взаємозв’язок та взаємозалежність елементів системи;

2) розробка педагогічної технології дає змогу об'єднати інформацію про окремі сторони науково-дослідної діяльності, розосереджену в різних навчальних дисциплінах, тим самим створюючи можливості до систематизації, виявлення відсутніх тематичних блоків у структурі підготовки фахівця.

При розробці педагогічної технології формування готовності майбутніх магістрів до науково-дослідної діяльності в інформаційному середовищі враховано такі **принципи навчання у вищій школі**:

1) **науковість** змісту й методів навчального процесу, його зближення із сучасним науковим знанням і суспільною практикою, єдність логічного й образного пізнання;

2) **систематичність** в оволодінні досягненнями науки, теоретичних фахових знань і практичних умінь майбутнього магістра гуманітарного профілю як майбутнього фахівця, що включає інтеграцію науково-дослідного, навчального процесів і практики, послідовність в освоєнні методів та технологій наукових досліджень відповідно до стадій освітнього процесу, а також використання різних форм організації науково-дослідної діяльності, що передбачені навчальними планами чи виконуються поза ними;

3) **активність та самостійність** майбутніх магістрів гуманітарного профілю в науково-дослідній роботі, взаємозв'язок і єдність навчальної та дослідної роботи, освіти й самоосвіти, застосування засобів інформаційного середовища;

4) **діяльнісний**: базований на активному включенні майбутнього магістра гуманітарного профілю в діяльність освітньої системи, навчально-виховні процеси, інформаційне середовище;

5) **індивідуальний диференційований підхід** до кожного майбутнього магістра гуманітарного профілю з урахуванням його інтелектуального потенціалу та наукових інтересів;

6) **раціональності**: розуміння сенсу науково-дослідної діяльності, активне набуття наукових знань, формування дослідницьких умінь і навичок, потрібних у майбутній професійній діяльності;

7) **наступності**: опора на знання, одержані майбутнім магістром гуманітарного профілю під час здобуття освітньо-кваліфікаційний рівня “бакалавр” у ході вивчення навчальних дисциплін: “Педагогіка”, “Основи наукових досліджень”; практики: навчальної, педагогічної; курсової роботи; що знаходять своє продовження у вивченні таких навчальних дисциплін: “Вища освіта і Болонський процес”, “Філософія науки”, “Педагогіка вищої школи”, “Методологія та методика педагогічного дослідження”, “Менеджмент та маркетинг сучасної освіти”, “Превентивна педагогіка”; “Іноземна мова професійного спрямування”, “Актуальні проблеми педагогіки початкового навчання” й інша виробнича практика у вищому навчальному закладі I–IV рівнів акредитації; магістерська робота;

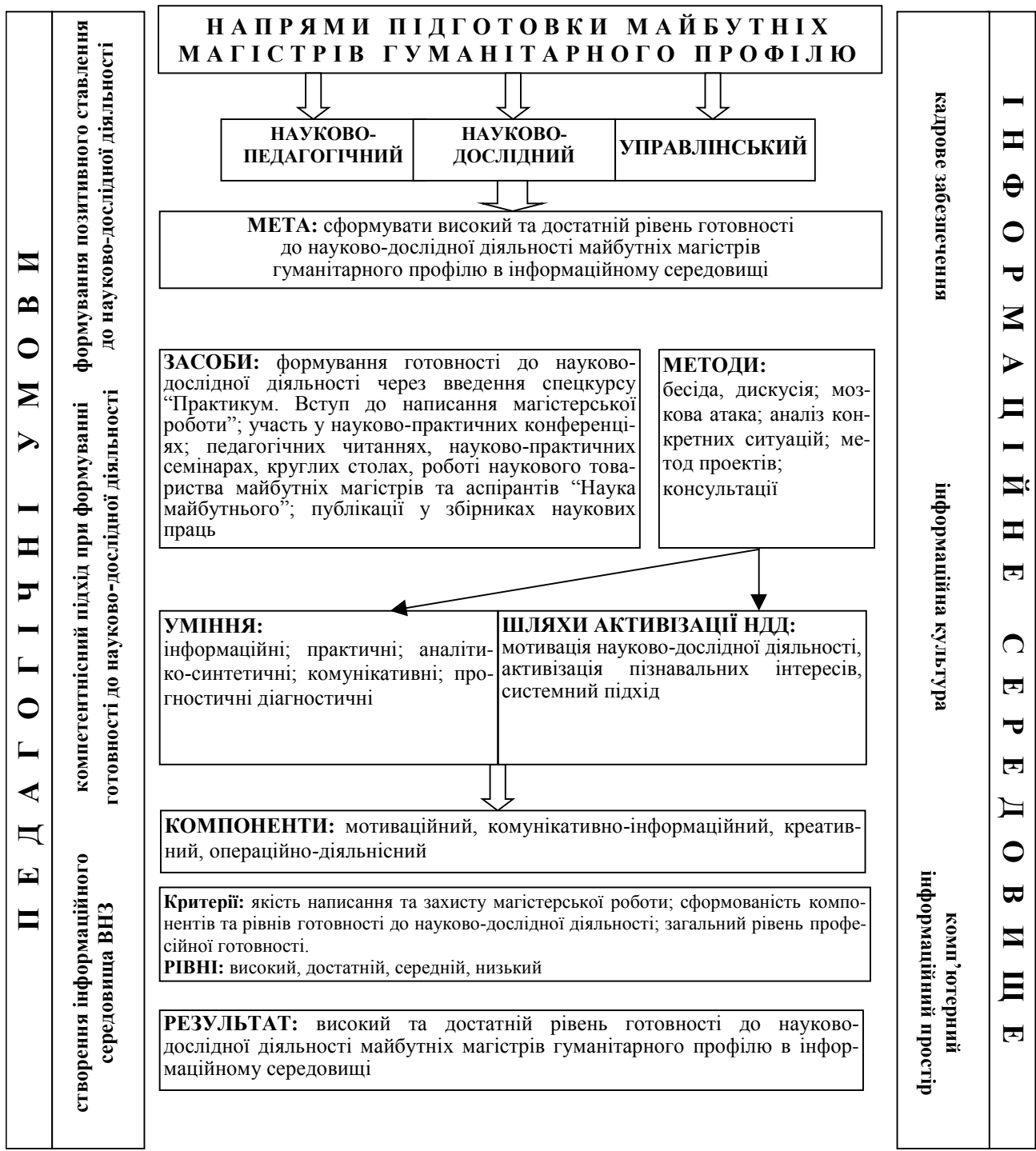


Рис. Модель технології підготовки до науково-дослідної діяльності майбутніх магістрів гуманітарного профілю в інформаційному середовищі

8) **алгоритмізації науково-дослідної діяльності.** Під алгоритмізацією науково-дослідної діяльності магістра гуманітарного профілю розуміємо доцільний науково обґрунтований добір прийомів, засобів, методів, технологій майбутньої професії, їх чітку ієрархію, послідовність з обов'язковою узгодженістю позитивних або негативних чинників, які сприяють або перешкоджають позитивним змінам у вирішенні професійних завдань;

9) **комплексність** підходу до вирішення наукових проблем;

10) **апробованість** майбутніми магістрами гуманітарного профілю результатів власних наукових досліджень на різних рівнях.

**Висновки.** Визначивши педагогічні умови формування готовності до науково-дослідної діяльності майбутніх магістрів гуманітарного профілю в інформаційному середовищі, складові інформаційного середовища, мету, методи й засоби, сформовані вміння, шляхи активізації науково-дослідної діяльності, компоненти, рівні готовності, розроблено модель технології підготовки до науково-дослідної діяльності майбутніх магістрів гуманітарного профілю в інформаційному середовищі, що подана на рисунку.

#### **Список використаної літератури**

1. Болонський процес 2020 – Європейський простір освіти у новому десятиріччі: Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28–29 квітня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education>.

2. Грязнов І.О. Моделювання педагогічної технології формування професійно-правової компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників та її експериментальна перевірка / І.О. Грязнов, Н.М. Логінова // Збірник наукових праць. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2010. – № 54. – Ч. II. – С. 35–39.

3. Коржова К. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання імітаційного моделювання як засобу навчання програмування: актуалізація проблеми / К. Коржова, В. Хоменко // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 6 (12). – С. 19–25.

4. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

5. Лихачев Б.Т. Педагогіка : курс лекцій / Б.Т. Лихачев. – М., 1998. – С. 7–13; 72–80.

6. Мархель И.И. Дидактические средства в условиях компьютеризации обучения / И.И. Мархель // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України. – Одеса, 1996. – С. 75–82.

#### **Бопко И.З. Модель педагогической технологии формирования готовности будущих магистров к научно-исследовательской деятельности в информационной среде**

*В статье рассматриваются педагогические условия формирования готовности будущих магистров к научно-исследовательской деятельности в информационной среде, пути активизации, а также составляющие информационной среды. Разработана модель технологии подготовки к научно-исследовательской деятельности будущих магистров гуманитарного профиля в информационной среде.*

*Ключевые слова: педагогическая технология, модель, магистр гуманитарного профиля, информационная среда.*

#### **Bopko I. Educational technology model for readiness formation of future masters to research in the information environment**

*The article deals with pedagogical conditions of the formation of future masters' readiness to scientific and research activity in informational environment, components of the informational environment as well as ways of activation of the scientific and research activity. The model of preparatory technology to the scientific and research activity of future masters of humanitarian profile in informational environment has been worked out.*

*Key words: pedagogical technology, model, master of humanitarian profile, informational environment.*

## ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

*У статті проаналізовано сутність поняття педагогічного спілкування, визначено його важливість і значення у формуванні особистості студента. Розглянуто функції педагогічного спілкування та їх роль у навчально-виховному процесі вищої школи.*

*Ключові слова: педагогічне спілкування, освітнє середовище, технічний ВНЗ.*

У сучасному світі інформаційного суспільства та в умовах швидкого розвитку науково-технічного процесу особливого значення набуває проблема спілкування як невід'ємної частини людського існування. Спілкування – це, перш за все, взаємодія людей у соціумі, без якої неможлива будь-яка діяльність, а також обмін інформацією в діловій, виробничій, професійній, науковій та інших сферах людської життєдіяльності.

Спілкування є невід'ємною частиною життя й діяльності будь-якої людини. Неможливо уявити діяльність без спілкування, яке здійснюється в усіх сферах життєдіяльності, саме спілкування перетворило індивіда в людину соціальну. Недостатньо сказати, що спілкування відіграє важливу роль у житті людини, воно є головним чинником формування та становлення людини як особистості (О.О. Леонт'єв, Л.С. Виготський). Проблемі спілкування присвячено велику кількість досліджень, проте її актуальність залишається незмінною. Праці з дослідження цієї проблеми належать таким видатним науковцям, як: О.О. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, О.О. Бодальов, Г.М. Андрєєва та інші.

Серед науковців існують різні погляди на спілкування. Ряд дослідників розглядає його як діяльність. На думку О.О. Бодальов вважає, “якщо під діяльністю розуміти активність людини, спрямовану на досягнення певних усвідомлюваних нею цілей за допомогою засвоєних нею у суспільстві, в якому вона живе, засобів і стимульовану такими стільки ж певними мотивами, то діяльністю буде не лише гра, навчання, виробнича або побутова праця, не тільки робота хірурга або художника, а і взаємодія людей одне з одним у формі спілкування” [7, с. 89].

Інші науковці, такі як Л.С. Виготський, В.Н. Панф'єров, Л.С. Рубінштейн, визначають спілкування як обмін думками: “спілкування є взаємодією людей, змістом якої є взаємне пізнання й обмін інформацією за допомогою різних засобів комунікації з метою встановлення взаємовідносин, сприятливих для процесу спільної діяльності” [6, с. 126].

Спілкування може бути вербальним і невербальним. Головним засобом вербальної комунікації є мова людини, яка характеризується правильністю, нормативністю, точністю, логічністю, ясністю, індивідуальністю, образністю, виразністю тощо. Використанням мови в дії є мовлення – мовна діяльність з використанням вербальних і невербальних засобів спілкування, яке може бути усним, письмовим, монологічним, діалогічним, внутрішнім тощо.

До основних невербальних засобів спілкування належать жести й міміка, за допомогою яких виражаються справжні почуття та емоції, навіть приховані.

Необхідною складовою процесу спілкування є навички слухання, без яких не відбувається комунікативний процес, взаємодія між людьми. Слухання сприяє як ефективному діалогу між співрозмовниками, так і розумінню між партнерами по спілкуванню.

Перцепція допомагає в пізнанні людьми один одного в комунікативному процесі, сприяє розумінню дій іншої людини та підтримці й розвитку контактів між учасниками спілкування.

Розглядаючи навчальний процес як складну багатопланову та багатофункціональну діяльність, для педагога – професійну, для студента – навчальну, слід зазначити, що вони неможливі без спілкування, без ефективної комунікативної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу.

**Мета статті** полягає в аналізі змісту поняття педагогічного спілкування та його функцій в умовах вищих технічних навчальних закладів.

Традиційною є думка про те, що вміння спілкуватись на високому рівні є професійно важливою якістю лікаря, вчителя, викладача, працівника сфери обслуговування, тобто представників такого типу професії, як “людина – людина”. Однак у сучасних умовах необхідність формування вміння спілкуватись не викликає сумнівів щодо фахівців різного профілю, що зумовлено збільшенням обсягів інформації та контактів різних видів. Розвиток сучасного суспільства потребує висококваліфікованих фахівців, у яких комунікативна компетентність у спілкуванні є професійною, а не тільки загальною характеристикою особистості.

Особливого значення у формуванні та становленні людини як особистості та професіонала сьогодні набуває педагогічне спілкування, яке є складним процесом взаємодії й впливу між педагогом та учнями або студентами. Педагогічному спілкуванню також присвячена велика кількість праць педагогів та психологів, зокрема В.А. Кан-Каліка, І.О. Зимньої, Н.В. Кузьміної, А.О. Реана тощо.

Існує багато визначень змісту поняття педагогічного спілкування, зокрема Н.П. Волкова дає так тлумачить цей процес: “педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов спільної діяльності” [1, с. 27]. І.А. Зимня зазначає, що “педагогічне спілкування є формою навчальної взаємодії, співпраці вчителя й учнів. Це – аксіально-ретіальна, особистісно й соціально орієнтована взаємодія” [2, с. 200]. Н.Є. Мойсеюк пропонує таке тлумачення педагогічного спілкування: “педагогічне спілкування – система засобів та прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, міжособистісне пізнання, створення сприятливого емоційного клімату навчання і виховання” [3, с. 646].

Зважаючи на такі визначення процесу педагогічного спілкування, можна зробити висновок, що педагогічне спілкування – це переважно соціально-психологічна взаємодія людей, результатом якої повинен бути ефективний навчальний та виховний вплив на особистість студента. Викладач у процесі спілкування повинен бути, перш за все, налаштованим на діалог під час спільної діяльності, створювати такий психологічний клімат, у якому студент має відчувати повагу до себе як до особистості з власними поглядами, переконаннями й думками. Якість педагогічного спілкування визначає рівень професіоналізму та педагогічної майстерності викладача.

У структурі спілкування виділяють три компоненти:

- комунікацію (обмін інформацією);
- інтеракцію (організація взаємодії між індивідами);
- перцепцію (процес сприйняття й пізнання один одним партнерами

по спілкуванню і встановлення взаєморозуміння) [5, с. 82]. Кожен із цих компонентів є важливим у педагогічному спілкуванні, тому що для педагога метою його діяльності є не тільки передача знань, а й виховання особистості, формування самодостатньої людини з розвиненими комунікативними здібностями.

Комунікативний аспект спілкування є інформативним, за допомогою якого передаються теоретичні й практичні знання, досвід, надбання культури; інші аспекти – перцептивний та інтерактивний – допомагають здійснити вплив на студента, зрозуміти його думки, прагнення, стимулювати до навчальної діяльності, розвинути інтелектуальний і пошуковий потенціал, самовдосконалюватися, вміти оцінювати свої здібності, сформувати людські якості; допомагають партнерам по спілкуванню (педагогу й студентам) відчувати один одного, ефективно взаємодіяти в спільній навчальній діяльності.

Сьогодні актуальними в педагогіці є суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентами, які ґрунтуються на особистісно орієнтованому навчанні, сутність якого полягає в спрямованості навчання на суб'єкта учіння (учня, студента), виявленні його суб'єктивного досвіду, створенні умов для його розвитку, самовизначення, реалізації в майбутньому житті. Особистісно орієнтоване навчання допомагає викладачу будувати навчальний процес з використанням індивідуального досвіду студента. У вітчизняній педагогічній та психологічній науці питання особистісно орієнтованого навчання досліджували І.Д. Бех, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, В.О. Сухомлинський, І.С. Якиманська та ін.

Особистісно орієнтоване навчання сприяє розвитку індивідуальності студента, активізації пізнавальних здібностей, допомагає розкриттю його прихованих можливостей. На відміну від традиційного навчання, де студент виступає об'єктом навчання і пасивно засвоює знання, особистісно орієнтоване навчання розглядає його як суб'єкта навчання, який стає центральною фігурою навчального процесу, вільно взаємодіє з викладачем, вступає у діалог, самостійно приймає рішення, обговорює проблемні ситуації, стає активним учасником навчального процесу. Ми погоджуємо-

ся з думкою А.О. Вербицького, що “без залучення самих студентів у спілкування, без ставлення до них як рівноправних партнерів по спілкуванню не може бути повноцінного розвитку людини як суб’єкта, члена суспільства і професіонала” [4, с. 7].

У навчально-виховному процесі педагогічне спілкування виконує низку важливих функцій: контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну, пізнавальну, експресивну, встановлення відносин, організації впливу, управлінську. Кожна із цих функцій має особливе значення у створенні нормальних відносин між педагогом і студентами, у створенні необхідного клімату в колективі, в активізації пізнавальної діяльності студентів, у створенні рівноправних стосунків між партнерами по спілкуванню, як між педагогом і студентом, так і між самими студентами.

Контактна функція полягає у встановленні контакту між суб’єктами навчального процесу, у готовності позитивно сприймати особистість співрозмовника, інформацію, яка від нього надходить.

Інформаційна функція забезпечує передачу знань, взаємообмін інформацією різних видів, думками й поглядами. Ефективність передачі інформації залежить від уміння викладача формулювати й висловлювати думки, логічно й послідовно будувати повідомлення, зрозуміло та доступно пояснювати складний матеріал, вміння адекватно реагувати на запитання й відповідати на них. Правильна передача навчальної інформації забезпечує рівень пізнавальної активності та зацікавленості студентів певним предметом. Особливо важливою ця функція є в процесі викладання технічних дисциплін, тому що знання втрачають свою актуальність, швидко старіють, і трапляються випадки, що студенти знають більше, ніж викладач. Такі ситуації не можуть позитивно впливати на авторитет викладача, ефективність навчання й зацікавленість певною дисципліною.

Спонукальна функція повинна забезпечити спонукання до активних дій, сприяє розвитку пізнавальної діяльності, впливає на пошукові та дослідницькі вміння студентів. Викладач повинен уміти спонукати особистість до прагнення пізнавати нове та до бажання вчитися, а не навпаки, коли викладач, використовуючи авторитарний стиль спілкування, не дає змоги висловлювати студентам власні думки і переконання; не користується новітніми дослідженнями в межах певної дисципліни, не вміє організувати процес спілкування й зацікавити студента власним предметом.

Координаційна функція педагогічного спілкування спрямована на узгодження певних дій щодо організації спілкування та навчання, вміння орієнтуватися в різних комунікативних ситуаціях, уміти використовувати стратегії й тактики спілкування для організації спільної навчальної діяльності викладача та студента.

Роль пізнавальної функції є однією з головних у педагогічному спілкуванні, тому основна частина всіх знань, які здобуває студент у процесі навчання, відбувається завдяки спілкуванню, пізнанню навколишньої дійсності, інших людей, засвоєнню теоретичних та практичних знань і вмінь.



Експресивна функція в педагогічному спілкуванні полягає в можливості зрозуміти настрій партнера по спілкуванню, емоційно та яскраво передавати знання з метою зацікавлення студентів, позитивного налаштування їх на певне емоційне сприйняття знань; від настрою викладача залежить сприятлива атмосфера, взаєморозуміння та відкритість у діалозі в навчальному колективі, ставлення студентів до педагога, можливість висловлювати власні думки. Відомо, що під час позитивних емоцій інформація запам'ятовується набагато краще, тому емоційний настрій, позитивний клімат у навчальній аудиторії, створений викладачем, сприятиме ефективному запам'ятовуванню та розумінню отриманого навчального матеріалу.

Функція встановлення відносин між учасниками спілкування спрямована на забезпечення розуміння власного місця у складному комунікативному процесі, у використанні необхідних форм спілкування відповідно до певної ситуації. Відкритість і доброзичливість педагога, незалежно від ставлення його до особистості студента, повинна бути невід'ємною складовою процесу спілкування як у ході навчального часу, так і за його межами.

Функція організації впливу забезпечує зміну поведінки, настрою, певних емоційних станів, впливає на розвиток комунікативних умінь і навичок, формування певних поглядів, цінностей, прагнень, установок тощо. Вплив на студента може бути як позитивним, так і негативним, і головне завдання викладача – створити таку атмосферу, такі умови спілкування, використовувати такі засоби впливу на особистість студента, щоб створити умови навчання, за яких у студентів виникатиме інтерес до навчання, упевненість у власних здібностях, підвищуватиметься мотивація, бажання самостійно й творчо вирішувати складні завдання й самовдосконалюватися.

Управлінська функція педагогічного спілкування полягає в управлінні власною поведінкою, настроєм, емоціями та ставленням до інших, а також навчально-виховним процесом і спілкуванням, результатом якого повинно бути виховання розвинутої особистості студента.

Таким чином, педагогічне спілкування повинно бути діалогом між викладачем та студентами, у якому партнери по спілкуванню поважають один одного, вміють слухати і чути співрозмовника, налаштовані на позитивне ставлення один до одного й відкриті для отримання нової інформації.

Налаштованість на контакт, взаєморозуміння, рівноправні позиції у процесі спілкування допомагають ефективно вирішувати навчальні та професійні завдання. Педагогічне спілкування має бути спрямоване на інтелектуальний і духовний розвиток особистості студента, виконувати виховну функцію, розкривати творчі здібності студентів.

**Висновки.** Відсутність бар'єрів у спілкуванні, педагогічна етика, вміння критично ставитися до себе, уміння визнавати помилки та бажання виправляти їх, висока професійна культура й культура мовлення, орієнтованість на особистість студента, повага до точки зору іншої людини, пос-

тановка та досягнення педагогічних цілей – основні умови, створення яких у процесі професійного педагогічного спілкування в навчальному колективі є одним з головних чинників ефективності здобуття й засвоєння студентами знань та вмінь.

#### **Список використаної літератури**

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов. / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – 5-те вид., доп. і перероб. – К., 2007. – 656 с.
4. Вербицкий А.А. Человек в контексте речи формы и методы активного обучения / А.А. Вербицкий. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для высших учеб. завед. / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
6. Панферов В.Н. Психология общения / В.Н. Панферов // Вопросы философии. – 1971. – № 7.
7. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

#### **Бутенко Т.А. Педагогическое общение в образовательной среде технического вуза**

*В статье проанализирована суть понятия педагогического общения, определена его важность и значение в формировании личности студента. Рассмотрены функции педагогического общения и их роль в учебно-воспитательном процессе высшей школы.*

*Ключевые слова: педагогическое общение, образовательная среда, технический вуз.*

#### **Butenko T. Pedagogical communication in the educational environment of higher technical educational establishment**

*In this paper the essence of the concept of pedagogical communication is analyzed, its importance and value in formation of student's personality is defined. The functions of pedagogical communication and their role in the educational process of higher educational establishment are considered.*

*Key words: pedagogical communication, educational environment, higher technical establishment.*

**МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТА**

*У статті обґрунтовано авторську структуру мовного портфоліо, посиляючись на власний досвід роботи та Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти. Висвітлено його функції й переваги застосування в практиці роботи вищих навчальних закладів. Доведено, що портфоліо дає змогу коригувати й контролювати індивідуальні освітні траєкторії кожного студента; формувати вміння самоконтролю й самокорекції; об'єднувати кількісну та якісну оцінку; розвивати навчальну компетенцію; поглиблювати пізнавальний інтерес і мотивацію.*

*Ключові слова: мовне портфоліо, саморозвиток, навчальна діяльність.*

Обраний Україною курс на євроінтеграцію, сучасні тенденції розвитку суспільства зумовили необхідність запровадження єдиної системи опису вимог до володіння сучасними мовами. Один із шляхів вирішення цього завдання Рада Європи вбачає в запровадженні в мовну освіту навчальних закладів усіх ступенів Європейського Мовного Портфеля [1], який покликаний забезпечувати типову сертифікацію рівнів володіння іноземною мовою й окремими компетенціями відповідно до видів мовленнєвої діяльності. Оскільки нова концепція структури та змісту вищої освіти передбачає, що основним результатом діяльності освітньої установи має стати не система знань, умінь і навичок сама по собі, а набір ключових компетенцій в інтелектуальній, цивільно-правовій, комунікативній, інформаційній, соціально-трудовій, побутовій та інших сферах життєдіяльності людини, то завданням вищої школи є створення таких умов, які б забезпечували “запуск” механізмів самоосвіти, самопізнання та самоактуалізації особистості, а також сприяли б формуванню мотивації досягнень. Одним з таких засобів може стати портфоліо.

Останнім часом у працях учених ідеться про необхідність розробки студентами та школярами освітніх маршрутів, траєкторії, індивідуального проекту, портфоліо (А. Гогоберідзе, Л. Карташова, Н. Кузьміна, Н. Лабунська, Т. Новікова, А. Хуторський), в основі яких лежать самопрогнозування і самопрограмування розвитку внутрішнього потенціалу в процесі самоосвітньої діяльності. Відзначимо, що названі вище прийоми дають особистості можливість на основі вибору визначати свій освітній шлях, задовольняючи потреби в освіті, здобутті кваліфікації в обраній галузі, в інтелектуальному, фізичному, моральному розвитку з урахуванням сформованості інтересів і нахилів, попиту на ринку праці, самооцінки можливостей. Пошук нових методик здійснюється достатньо ефективно, свідченням чого є науково-методичні праці таких вітчизняних учених, як: Г. Борецька, С. Висотченко, Т. Глазунова, Н. Горбунова, В. Свиридюк, О. Середя, О. Устименко, О. Щербак та ін. Теоретичні засади укладання мовних портфоліо різної цільової спрямованості, призначених для навчання студентів різного віку, висвітлені в працях А. Dobson, M. Glaboniat, P. Lenz,

D. Little, M. Muller, R. Perclova, R. Scharer, G. Schneider, J. Trim, L. Wertenschlag.

Мовне портфоліо (“English Language Portfolio”) було розроблено Лінгвістичним комітетом Ради Європи з метою стандартизації вимог до вивчення, викладання й оцінювання досягнень у галузі вивчення іноземних мов громадянами європейських країн і презентовано в Україні у 2003 р. після опрацювання у 15 країнах Європейського Союзу. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти пропонують три обов’язкових компоненти мовного портфоліо: мовний паспорт (фото, анкетні дані, особиста інформація, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, власна самооцінка володіння іноземною мовою), біографію (табелі оцінювання викладачем рівня оволодіння іноземною мовою, табелі самооцінки, аркуш самоосвіти, алгоритми окремих видів діяльності, аркуш досягнень), мовне досє (творчі проекти, доповіді з теми, кросворди з вивчених тем тощо).

*Мета статті* полягає в обґрунтуванні структури мовного портфоліо, спираючись на власний досвід роботи та Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти; висвітленні його функцій і переваг застосування в практиці роботи вищих навчальних закладів.

У нашій країні широко вживається термін “тека або портфель навчальних досягнень”, менше – “портфоліо”. У зарубіжній методиці більш поширеним є саме термін “портфоліо”. У вітчизняній методиці, говорячи про теку або портфель індивідуальних навчальних досягнень того, хто вчиться, найчастіше мають на увазі сукупність робіт чи новий спосіб оцінювання навчальних досягнень. У цьому сенсі елементи портфеля навчальних досягнень широко застосовувалися у вітчизняній педагогіці ще на початку ХХ ст. і навіть раніше. Про зібрання робіт тих, хто вчиться, як про альтернативний спосіб оцінювання говорили багато вітчизняних авторів. Проте ця ідея не набула поширення в практиці української школи, не стала складовою системи освіти. Те, що набуває поширення зараз, – це, головним чином, запозичення зарубіжного досвіду, спроба розробити форми роботи з портфелем навчальних досягнень в умовах вітчизняної школи, ґрунтуючись на зарубіжному, переважно американському досвіді.

Зміст поняття “портфоліо” науковці й методисти визначають по-різному. Одні трактують його як нагромаджувальну оцінку, виражену у формі комплексу документів, що засвідчують індивідуальні досягнення учня або студента; як спосіб фіксації нагромадження й оцінювання індивідуальних досягнень; як метод формування в того, хто вчиться, умінь аналізувати й оцінювати процес власного розвитку; як засіб зворотного зв’язку й інструмент оцінної діяльності (Н. Бірюкова, Н. Опаріна), а також як інструмент самооцінки самостійної пізнавальної, творчої праці учня або студента, рефлексії його власної діяльності (Є. Полат).

У контексті нашого дослідження мовне портфоліо розглядаємо як своєрідний звіт з навчання студента, що дає змогу побачити картину конкретних освітніх результатів; забезпечує відстежування траєкторії індивіду-

ального зростання; демонструє здатність практично застосовувати знання та навички; забезпечує аналіз процесу навчання.

Розкриємо функції портфоліо, але, передусім зазначимо, що розробники європейського мовного портфоліо визначають дві основні його функції, зокрема, звітну і педагогічну. Перша полягає в наданні вичерпної інформації студентам, викладачам та роботодавцям про власника портфеля, рівень досягнутих умінь, досвід міжкультурного спілкування, що засвідчуються сертифікатами, одержаними після закінчення певного етапу навчання, іншими свідоцтвами про досвід і майстерність володіння особою іноземною мовою (мовами) та зразками робіт, які обираються власником портфеля. Педагогічна функція полягає в заохоченні його власника до безперервного навчання впродовж усього життя, підвищення мотивації, формування навчальної компетенції та посилення автономності студентів у процесі навчання, що відповідає прагненням Ради Європи щодо розвитку сучасної освіти.

Аналіз вітчизняної методичної літератури та власний педагогічний досвід дають можливість розглянути функції мовного портфеля більш детально, тому в контексті нашого дослідження виокремлюємо діагностичну, цілепокладальну, мотиваційну, змістову, розвивальну, рейтингову й інформаційну функції.

Діагностична функція полягає у фіксації прогресу навчання за певний період (заняття – тема – семестр – навчальний рік); цілепокладальна – допомагає виробляти вміння ставити цілі й контролювати їх досягнення; мотиваційна функція заохочує суб'єктів навчального процесу до систематичної роботи; змістова – охоплює весь зміст матеріалу, що вивчається; розвивальна – забезпечує неперервність процесу навчання і розвитку з року в рік; рейтингова – демонструє рівень сформованих умінь і навчочок; інформаційна – виявляється в демонстрації своїх досягнень у вигляді конкретного продукту.

Основна ідея портфоліо в контексті вивчення іноземних мов полягає у створенні умов для реалізації механізму самоосвіти, самопізнання й самоактуалізації особистості у формуванні комунікативних компетенцій.

Згідно із концепцією мовного портфоліо, головною дійовою особою навчального процесу є студент. Як відомо, основний вид його діяльності – навчальна діяльність, тому одна з основних цілей вищої освіти полягає у формуванні основних компонентів навчальної діяльності: вміння бачити мету й діяти відповідно до неї, вміння обирати необхідний спосіб досягнення цієї мети, вміння оцінити процес і результати своєї діяльності. Саме портфоліо формує всі ці компоненти.

Працюючи над ідеєю втілення мовного портфоліо в практиці викладання іноземної мови для професійного спілкування у вищому навчальному закладі, пропонуємо таку його структуру.

*Personal information* – відображає особисту інформацію про студента (де вчився; мови, які вивчав у школі та поза школою; перебування за кордоном; проекти. Крім того, він включає Загальноєвропейську шкалу рівнів

володіння мовами, користуючись дескрипторами якої, викладачі й студенти оцінюють рівень володіння іноземною мовою кожного студента. Шкала дає студентові перспективу подальшого розвитку комунікативних умінь).

*Goal. My further English study* – відображає цілі та завдання, які студент ставить перед собою, саме вони вказують на прогнозований результат, який відстежуватиметься.

*Vocabulary Lab* – словник до теми, над якою працює студент.

*Grammar Lab* – граматичний довідник, де розміщено граматичний матеріал, який студент вивчає із завданнями, а також із запитаннями, що виникли в нього.

*Creative Lab* – письмові роботи, де висловлюються власні думки, подаються індивідуальні та групові проекти, цікаві завдання, кросворди й тести.

*Reader's Lab* – копії статей із журналів та книжок, що прочитав студент до певної теми, копії текстів і файлів з інтернет-сайтів, комп'ютерних програм та енциклопедій.

*Steps to succeed* – відгуки викладача, однокласників та самооцінка.

Зазначимо, що студент сам вирішує проблему змістового наповнення відповідно до обраної структури та з огляду на мету й цілі його створення. Формування портфоліо передбачає: збір та систематизацію за рубриками / темами продуктів навчання, супровідних навчальних матеріалів, результатів якісного оцінювання, взаємної самооцінки; формулювання власником висновків про результативність діяльності та визначення перспектив її подальшого розгортання. Питання про принципи систематизації цих навчальних артефактів, так само, як і про критерії оцінювання та форми контролю, обговорюються завчасно з викладачем. Якісна своєрідність цього засобу полягає в тому, що портфоліо відбиває за рахунок рефлексивної самооцінки повний діапазон аспектів навчально-пізнавальної діяльності свого власника, створюючи тим самим середовище для відстеження її результативності та самокорекції, що зумовлює формування навчальної компетенції й сприяє ефективнішому засвоєнню предметних знань.

Доповнюючи традиційні контрольні засоби, портфоліо дає змогу враховувати результати, досягнуті студентом у різноманітних видах діяльності (навчальній, творчій, комунікативній тощо) і є найважливішим елементом практико зорієнтованого підходу в системі освіти. Кінцева мета мовного портфоліо полягає у відстеженні прогресу навчання за результатами, докладеними зусиллями, матеріалізованими продуктами навчально-пізнавальної діяльності, а основний зміст полягає в тому, щоб продемонструвати все, на що студент здатний. Педагогічна філософія портфоліо передбачає зміщення акценту з того, що студент не знає і не вміє, на те, що він знає та вміє з певної теми, розділу, інтеграцію кількісної та якісної оцінок; перенесення педагогічного акценту з оцінки на самооцінку.

Оцінка тих або інших досягнень (результатів), що входять до портфоліо, а також усього портфоліо в цілому або за певний період його формування, може бути як якісною, так і кількісною. Портфоліо не тільки є

сучасною ефективною формою оцінювання, а й допомагає вирішувати важливі педагогічні завдання, зокрема, підтримувати високу навчальну мотивацію; заохочувати активність і самостійність, розширювати можливості навчання й самонавчання; розвивати навички рефлексивної та оцінної (самооцінної) діяльності студентів; формувати вміння вчитися ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність. Склад портфоліо залежить від конкретних цілей навчання, які і є свідченням зусиль, досягнень і прогресу в опануванні студентом конкретних розділів, тем. Кожен елемент портфоліо бажано датувати, щоб можна було простежити динаміку прогресу студента. Введення портфоліо може підвищити освітню активність студентів, рівень усвідомлення ними своїх цілей і можливостей, а це зробить більш достовірним і відповідальним процес професійної підготовки.

Отже, переваги застосування портфоліо в практиці вищих навчальних закладів полягають у такому: по-перше, забезпечує можливість наочно подати успіхи студента в оволодінні іноземною мовою; по-друге, допомагає йому усвідомити цінність міжкультурного спілкування у своєму найближчому оточенні (в аудиторії, удома, у своєму регіоні, у країні, у Європі); по-третє, формує самооцінку студента під час оволодіння іноземною мовою; по-четверте, допомагає оцінити свій рівень володіння іноземною мовою й зіставити його з європейськими нормами; по-п'яте, розвиває здатність до рефлексії власного учіння; по-шосте, формує вміння ставити цілі та планувати власну навчальну діяльність; по-сьоме, розвиває студентську автономію в процесі вивчення іноземних мов.

**Висновки.** Використання портфоліо зумовлює процес організації навчання, змінює характер та процедуру як оцінювальної, так і навчальної діяльності в цілому. Портфоліо дає змогу визначати, коригувати й контролювати індивідуальні освітні траєкторії кожного студента; здійснювати оцінювання на основі самооцінки; формувати вміння самооцінки, самоконтролю й самокорекції; об'єднувати кількісну та якісну оцінку; розвивати навчальну компетенцію; заохочувати творчість і самостійність; поглиблювати пізнавальний інтерес та мотивацію.

#### **Список використаної літератури**

1. Европейский Языковой Портфель: предложения по разработке / [И. Крист, Ф. Дебюзер, А. Добсон и др. ; пер. с англ. Е.Н. Гром, Н.Г. Соколовой, Е.В. Смирновой]. – М. : Еврошкола, 1998. – 155 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [пер. з англ. О.М. Шерстюк ; наук. ред. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 6–11.
4. Полат Е.С. Портфель ученика / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 22–27.

**Ганжа Е.П., Келембет Р.В. Языковое портфолио как средство саморазвития студента**

*В статье обосновывается авторская структура языкового портфолио на основе собственного опыта работы и Общеввропейских Рекомендаций по языковому образованию. Освещаются его функции и преимущества использования в практике работы высших учебных заведений. Доказано, что портфель позволяет корректировать и контролировать индивидуальные образовательные траектории каждого студента; формировать умение самоконтроля и самокоррекции; объединять количественную и качественную оценку; развивать учебную компетенцию; углублять познавательный интерес и мотивацию.*

*Ключевые слова: языковое портфолио, саморазвитие, учебная деятельность.*

**Hanzha H., Kelembet R. Language portfolio, as a means of a student's self-development**

*In this paper the authors, on the ground their own experience and European recommendations on language education, prove their own structure of language portfolio. They define its features and advantages of usage in the practice of higher educational establishments. It is proved that portfolio facilitates monitoring of individual educational trajectories of each student; forming of self-control and self-correction; combining of quantitative and qualitative marks; developing of educational competence; enlarging learning interest and motivation.*

*Key words: language portfolio, self-development, learning activities.*



## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті здійснено спробу висвітлити наукові погляди на сутність професійно-творчої діяльності та на підготовку до неї майбутніх журналістів у процесі професійного навчання.*

*Ключові слова: журналіст, професійна освіта, професійна самосвідомість, професійно-творча діяльність, самореалізація, соціальна активність, творча особистість, творчість.*

Соціально-економічні перетворення, що відбулися в Україні на зламі тисячоліть, зумовили зміни й переоцінку ціннісних орієнтирів у журналістській освіті, перегляд існуючих і пошук нових шляхів та методів навчання студентів журналістських спеціальностей.

Наразі назріла потреба в журналістах вищого гатунку, які готові до професійно-творчої діяльності в сучасних умовах і є компетентними, конкурентоспроможними, комунікабельними, толерантними, креативними, професійно свідомими, з філософським поглядом на життя, з особливою харизмою, з високою духовністю, з планетарним мисленням, із журналістською культурою – “високоосвічених професіоналах, справжніх представників інформаційної еліти” [12, с. 13].

Адже майбутнє держави значною мірою залежить від якості журналістської освіти сьогодні, від професійної підготовки студентів-журналістів до виконання соціальних ролей, до нової якості спілкування та формування громадської думки на діалогічних засадах і на принципах гуманізму.

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст. визначено її основну мету – створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися протягом життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства: сприяти консолідації української нації інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної та процвітаючої держави [13, с. 232].

У практиці професійного навчання на сучасному етапі спостерігається певна невідповідність фактичної підготовки майбутніх журналістів соціальному замовленню суспільства на підготовку конкурентоспроможного фахівця ЗМІ, здатного до професійно-творчої самореалізації, яка безпосередньо залежить від якості журналістської освіти.

Актуальність статті викликана соціальною потребою в соціально активних, творчих журналістах і необхідністю вдосконалення системи підготовки до професійно-творчої діяльності студентів журналістських спеціальностей у процесі професійного навчання.

*Мета статті* – висвітлення філософських, педагогічних, психологічних та журналістських поглядів на проблему підготовки майбутніх журналістів до професійно-творчої діяльності, до активного виконання професійного призначення й соціальних ролей.

Проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності вивчали і продовжують вивчати багато вітчизняних та зарубіжних дослідників (Н. Абашкіна, В. Биков, Г. Васянович, П. Воловик, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Я. Камінецький, О. Коваленко, Н. Ничкало, Т. Нейлор, Л. Пуховська, Л. Романишина, В. Сидоренко, С. Сисоєва, М. Сметанський, А. Сущенко, Л. Сущенко, Т. Сущенко, І. Хейстер, П. Яковишин, Т. Яценко та ін.).

Питання професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців висвітлено в наукових розвідках таких учених, як: В. Андреев, Н. Бітянова, Д. Богоявленська, Л. Виготський, К. Гольдштейн, Г. Горченко, Н. Григор'єва, Т. Гринінг, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зайцева, П. Кравчук, Л. Лазарева, О. Лапицький, О. Лук, Є. Лукіна, Л. Макарова, С. Максименко, А. Маслоу, Л. Мільто, В. Мухіна, Г. Олпорт, О. Пехота, Я. Пономарьов, К. Роджерс, Є. Сьютіч, Є. Федотова, Ю. Фокін, В. Фрицюк, І. Ширшова та ін.

Наукові погляди на визначення сутності журналістської підготовки студентів розглянуто в працях Ю. Андреевої, Є. Блажнова, Р. Бухарцева, В. Ворошилова, В. Горохова, О. Дорошук, Я. Засурського, В. Здоровеги, А. Казанського, М. Кіма, В. Козлова, Г. Колосова, С. Корконосенка, В. Кузіна, Г. Лазутіної, А. Марачевої, К. Маркелова, І. Михайлина, А. Москаленка, М. Ненашева, В. Олешка, В. Пельта, Є. Проніної, Є. Прохорова, В. Різуна, О. Самарцева, Л. Світич, В. Учонової, І. Чемерис, В. Шкляра, М. Шкондіна та ін.

Проблемі професійно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців присвячено дослідження С. Батишева, В. Безрукової, О. Дубинчук, М. Махмутова, А. Пінського та інших педагогів, на думку яких, складовою принципу зв'язку теорії з практикою є принцип: навчати того, що знадобиться для майбутньої професійної діяльності.

Основна сутність професійної діяльності розкривається в таких поняттях, як:

– професія – в історичному розрізі має різні тлумачення: від лат. *professio* – офіційно зазначене заняття, спеціальність, рід трудової діяльності (занять) людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи [22]; це – спільність усіх людей, зайнятих певним видом праці, “необхідна для суспільства й обмежена (унаслідок поділу праці) сфера застосування фізичних і духовних сил людини, яка дає їй можливість існування і розвитку” [9, с. 109]; це – “система знань, умінь і навичок, присутня певній людині” [10]; це – рід трудової діяльності, занять, що потребують спеціальної підготовки [6]; це – заняття, що вимагає високого ступеня вмінь і широкої спеціалізованої підготовки з метою виконання певної соціальної ролі [2, с. 133]; виокремлений у рамках суспільного поділу праці комплекс дій і відповідних знань, що вимагає відповідної освіти чи

кваліфікації, які особа може виконувати відносно постійно, та які становлять засоби утримання для неї; знання та здібності, необхідні для оволодіння професією, здобуваються шляхом навчання, практики чи самонавчання [23];

– професіоналізм – “сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про професійну підготовку, навченість, придатність людини до виконання професійних функцій” [5, с. 742]; “висока підготовленість до виконання завдань професійної діяльності”; “результат систематичного підвищення кваліфікації спеціаліста, його творчої активності” [18, с. 638];

– діяльність – “специфічна активна форма взаємодії людини з навколишньою дійсністю, зміст якої становить її доцільна зміна в інтересах людей, включає в себе мету, засоби, результат і процес пізнання” [14, с. 144];

– професіоналізм діяльності – “якісна характеристика суб’єкта діяльності, яка відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і вмінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою продуктивністю” [15, с. 481].

Професійна діяльність – діяльність людини за ознаками певної сукупності професійних завдань та обов’язків (робіт), які виконує фахівець. Це – вид праці, наслідок її диференціації. Професійна діяльність визначається як професія, тобто як рід трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи [6; 10; 23].

Успіх професійної діяльності передбачає володіння її операційною, організаторською, психологічною й етичною складовими, а також узагальненими професійними знаннями та готовністю до реалізації оптимальних способів виконання трудових завдань. Якість професійної діяльності залежить від професійно важливих знань і вмінь та рівня сформованості професійного спрямування особистості студента.

Як свідчить попередній аналіз проблеми формування й розвитку творчої особистості майбутнього журналіста в процесі професійної підготовки, особливої уваги на сучасному етапі потребує проблема творчої самореалізації студента, створення психолого-педагогічних умов для творчого виявлення необхідних для майбутньої журналістської діяльності професійних ознак та особистісних рис у виробничих ситуаціях.

Розвиток творчої особистості майбутнього журналіста неможливий без її збагачення професійно значущими рисами, умінням доводити знання до творчого, перетворювального рівня шляхом розвитку загальних творчих сил (мислення, уяви, літературної фантазії, журналістської інтуїції, здатності творчо реагувати на зміни в усіх сферах життя); здібностями компетентно виконувати журналістські функції та свою соціальну роль у суспільстві.

Навчити студентів-журналістів самостійно планетарно мислити, говорити людям правду про події та явища життя, творчо підходити до вико-

нання професійних функцій – одне з головних завдань, яке сьогодні стоїть перед викладачами, а “самі викладачі повинні взяти на себе повну відповідальність за те, щоб студенти стали саме такими журналістами, котрі необхідні в демократично орієнтованому суспільстві” [12, с. 28].

За словами А. Москаленка, справжній сучасний журналіст уміє “не тільки виділяти головне, а й самостійно мислити, використовувати ідеї не нав’язані йому, а народжені в результаті власного осмислення подій” [12, с. 26].

Сучасне суспільство називають постіндустріальним, інформаційним, суспільством знань (Р. Гуревич, О. Картунов, М. Кастельс, В. Кремень, В. Кудін, І. Теплицький та ін.). Одним із завдань журналістської освіти в нинішніх умовах є: сформувати творчу особистість майбутнього журналіста, готового до жорсткої професійної конкуренції; навчити розуміти “живу, динамічну сучасність”, бачити “сьогоднішнє життя в історичній перспективі”, “виховати завтрашніх журналістів самостійними, допитливими, зосередженими, прямими, одним словом – професійними” [12, с. 29].

Професійна журналістська творчість вимагає спеціальної підготовки, розвиток творчих і комунікативних здібностей майбутніх журналістів, що забезпечує формування їх професіоналізму, високий рівень творчих досягнень, ефективність майбутньої журналістської діяльності.

Тому провідною діяльністю у ВНЗ, на нашу думку, має стати не навчальна, а навчально-професійна та навчально-творча діяльність, яка вимагає від студента і навчальної, і творчої активності. Саме у процесі творчої навчально-професійної діяльності досягаються основні цілі підготовки майбутніх журналістів. Вона найбільш інтенсивно впливає на особистісне зростання та професійне становлення студентів, набуття ними професійно важливих знань, умінь і навичок. У процесі професійного навчання завершується професійне самовизначення, формування професійної самосвідомості студента, професійної ідентичності, професійного мислення, готовності до професійно-творчої діяльності.

Метою підготовки майбутніх журналістів до професійно-творчої діяльності, на наше переконання, має бути засвоєння наукового знання у формі теоретичних понять і практичних умінь їх творчого застосування під час розв’язання професійних завдань. Суттєвим є підвищення ролі професійних мотивів самоосвіти та самовиховання як найважливішої умови розкриття творчих можливостей особистості студента, його професійного й особистісного розвитку.

У цьому контексті привертає увагу ідея Е. Дюркгейма щодо трактування процесів виховання й освіти молодого покоління. За словами вченого, освіта є, насамперед, цілісним соціокультурним інститутом, котрий здійснює професійну підготовку й виховання гармонійно розвинутої особистості [4, с. 40].

Цю думку поглиблює Т. Сущенко, зазначаючи, що “головною ознакою вузівського навчання є його спрямованість на професійну підготовку, висока розумова діяльність, швидкість і логічність системно-аналітичного

мислення, фундаментальність знань, формування генетичної потреби у творчій самостійності, яка буде потрібна протягом усього життя, якісно нове бачення себе, своєї ролі й участі в педагогічному процесі, що вимагає реальних і глибинних змін у професійній діяльності його організатора – викладача” [19, с. 386].

Серед основних завдань освітніх закладів Т. Сущенко виокремлює такі:

- розкриття та примноження особистісного загальнокультурного, духовного й інтелектуального потенціалу;
- пробудження потреби в усвідомленні себе громадянином планети під час виконання професійної ролі, рефлексії своїх сильних і слабких сторін у процесі своєрідного “примірювання” себе до цієї ролі;
- спонукання громадян до внутрішньої самоорганізації самонавчання, професійного самовдосконалення;
- стабілізацію, розширення поля філософсько-освітнього аналізу, закріплення мотивів використання новітніх досягнень для самовдосконалення у вибраній професії, науковий супровід цього процесу;
- максимальне використання освітянами навчальних закладів власного життєвого й професійного потенціалу та досвіду в об’єктивному оцінюванні світових культурно-освітніх подій для досягнення гідної мети – підвищення цивілізаційно-компетентнісних характеристик кожного громадянина України [19, с. 385].

Професійне становлення студента – це нагромадження не лише знань, а й досвіду практичної діяльності, набуття професійної майстерності, формування ставлення до професії. У цьому взаємозв’язку операційних і особистісних компонентів провідна роль, поза сумнівом, належить спрямованості свідомості: те, як усвідомлює майбутній фахівець свою спрямованість, своє місце і роль у майбутній професійній діяльності [7, с. 13].

Для підготовки фахівців нової формації потрібні нові підходи до розробки педагогічних методів, організаційно-педагогічних систем, освітніх технологій, спрямованих на професійний і особистісний розвиток людини, усебічну підготовку до життя і праці у швидкозмінному світі [17, с. 49].

Необхідним є перегляд “звичних упродовж десятиліть і століть характеристик, усталених норм освітньої діяльності” [10, с. 14], адже, за словами В. Андрущенка, “система освіти – одна з тих гілок, яка, по суті, інтегрує суспільство” [1, с. 205].

На особливу увагу, на наше переконання, заслуговує думка Т. Сущенко про те, що “модель фахівця має бути динамічною: у процесі формування професіонала повинні змінюватись окремі кваліфікаційні характеристики і зв’язок між ними”, а “зусилля освітян, – на думку науковця, – таким чином, мають бути спрямовані на вирішення глобальних проблем виживання цивілізації, яке вимагає педагогічної співпраці, співтворчості й координованого розвитку нового громадянина планети. Не слід забувати, що ситуація у вищих навчальних закладах України, де духовні цін-

ності втрачаються, змінюються й нівелюються, теж є складовою кризового стану суспільства” [19, с. 386].

Майбутній журналіст повинен мати власні погляди на явища та події життя, свою активну життєву позицію, власну самосвідомість і свої шляхи самоствердження й самореалізації в соціумі. За словами сучасного журналістикознавця О. Кузнецової, “висока моральна свідомість журналіста повинна визначати його діяльність” [12, с. 17], яку він здійснює в межах соціального простору й сучасних історичних умов.

Найхарактерніша ознака професійно-творчої діяльності журналіста – її спрямованість на користь суспільства. Соціальна активність майбутнього журналіста тісно переплітається з його творчою активністю, яка виявляється у професійній діяльності, творчому пошуку, вмінні приймати ефективні й нестандартні рішення та відповідати за них. Робота над гнучкістю мислення, перехід від особистісного творчого мислення до планетарного є ознакою як творчої, так і соціальної активності майбутнього журналіста.

У процесі виробничої практики майбутній фахівець реалізує завдання щодо перевірки власної готовності до майбутньої самостійної професійно-творчої діяльності. Професійна готовність студента – “інтегративна особистісна якість і суттєва передумова ефективності діяльності після закінчення вишу, вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення й підвищення кваліфікації” [16, с. 638].

Загалом професійна освіта повинна бути орієнтована на формування готовності майбутнього спеціаліста до включення у професійно-творчу діяльність і подальше професійне зростання. Критеріями готовності майбутнього журналіста до професійно-творчої діяльності, на нашу думку, є:

- професійна мобільність (проблема мобільності в журналістиці пов’язана з розглядом професійної мобільності як елемента ринкової організації праці);

- соціально-творча активність, прагнення розширити сферу своєї діяльності, стати учасником позитивних змін і нової якості суспільного спілкування;

- професійно-творча спрямованість (перевага системи певних мотивів, інтересів та переконань), за наявності високого рівня професійно-творчої спрямованості самосвідомість стає детермінуючою й регуляторною силою самопідготовки та самовиховання відповідно до вимог певного виду діяльності;

- ступінь усвідомлення свого ставлення до дійсності, оточення [20, с. 307], соціальна зрілість, активна громадська позиція;

- ініціативність – “морально-психологічна риса особистості, яка характеризується здатністю і схильністю до активних і самостійних дій” [3, с. 145];

- толерантність, яка передбачає прагнення досягти взаєморозуміння та злагоди різних установок, орієнтацій і мотивів, не вдаючись до насилля й примусовості, до придушення людської гідності, а використовуючи гу-

манні, соціально позитивні способи й засоби взаємодії між людьми: діалог, перемовини (переговори), порозуміння, партнерство, взаємодопомогу, співробітництво. Толерантність слугує важливим компонентом (складовою) творчої соціальної взаємодії та творчості взагалі [20].

**Висновки.** Отже, професійна підготовка майбутніх журналістів має бути спрямована на виховання соціально активних фахівців, висококваліфікованих, творчих, всебічно розвинутих, компетентних, конкурентоспроможних, і являти собою соціально-інтегровану, творчо спрямовану систему, яка зможе забезпечувати повноцінний саморозвиток і самореалізацію на соціально-політичному, соціально-економічному, соціально-адаптивному й соціально-культурному рівнях. Вища школа має стати “школою демократії, розгорнути перед студентом спектр можливостей духовного зростання в контексті загальнолюдських фундаментальних цінностей” [1, с. 341].

Перспективними напрямками подальших наукових студій може бути дослідження проблеми формування готовності майбутнього журналіста до професійно-творчої діяльності в процесі професійної підготовки, розвитку соціальної та творчої активності студента в контексті розвитку його творчої індивідуальності.

#### **Список використаної літератури**

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – 2-ге вид., допов. – К. : Знання України, 2008. – 819 с.
2. Большой толковый психологический словарь : пер. с англ. / Ребер Артур. – М. : АСТ : Вече, 2003. – Т. 2 (П–Я). – 560 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
4. Дюркгейм Е. Социология образования / Е. Дюркгейм. – М. : Институт социологии РАН, 1996. – 172 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. / Т.Ф. Ефремова. – М., 2006. – 3312 с.
7. Казанцев Т.А. Особенности личностного развития и профессионального становления студентов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.А. Казанцев. – М., 2000. – 20 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
9. Климов Е.А. Как выбирать профессию / Е.А. Климов. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
10. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1 (XXXVIII). – С. 6–16.
11. Кузнецова О.Д. Ціннісно-етичне регулювання журналістської діяльності в Україні : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.01.08 / О.Д. Кузнецова ; Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1999. – 40 с.
12. Москаленко А. Теорія журналістики : навч. посіб. / А. Москаленко. – К. : ЕксОб, 2002. – 334 с.
13. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Вища освіта в Україні: Норматив.-прав. регулювання / за заг. ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського. – К. : Форум, 2003.

14. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
15. Рапацевич Е.С. Золотая книга педагога / Е.С. Рапацевич ; под. общ. ред. А.П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.
16. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.
17. Сисоєва С.О. Освіта і особистість у швидкозмінному світі / С.О. Сисоєва // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / [за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало]. – К., 2003. – С. 39–50.
18. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
19. Сущенко Т.І. Пріоритети сучасної освіти та педагогіки з позицій планетарного підходу / Т.І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – № 2. – С. 382–389.
20. Шалин В.В. Толерантность (культурная норма и политическая необходимость) / В.В. Шалин. – Краснодар : Периодика Кубани, 2000. – 256 с.
21. Шапар В. Психологічний тлумачний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
22. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slovari.yandex.ru>.
23. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>.

**Дяченко М.Д. Подготовка будущих журналистов к профессионально-творческой деятельности в современном социуме как педагогическая проблема**

*В статье осуществлена попытка раскрыть научные взгляды на сущность профессионально-творческой деятельности и на подготовку к ней будущих журналистов в процессе профессионального обучения.*

*Ключевые слова: журналист, профессиональное образование, профессиональное самосознание, профессионально-творческая деятельность, самореализация, социальная активность, творческая личность, творчество.*

**Dyachenko M. The training of future journalists to vocational and creative activity in modern society, as a pedagogical problem**

*The article makes an attempt to reveal the scientific views on the nature of the professional-creative activity and to prepare for her future journalists in the process of professional training.*

*Key words: journalist, professional education, professional self-awareness, professional and creative activities, self-realization, social activism, creative personality, creativity.*



## МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ МАТЕМАТИКИ И СПЕЦИДИСЦИПЛИН В АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

*В статье рассматривается проблема реализации межпредметных связей в агротехнологических университетах. Проанализированы основные пути установления межпредметных связей математики и спецдисциплин на занятиях по высшей математике за счет усиления профессиональной направленности содержания курса.*

*Ключевые слова: образование, межпредметные связи, высшая математика.*

Качественные изменения в развитии агропромышленного комплекса, вызванные ростом наукоемких технологий и интегративным характером современного производства, обеспечивают социальный заказ на подготовку успешного специалиста аграрного сектора экономики, владеющего адекватными времени знаниями, навыками и компетентностями. В рамках традиционной дискретно-дисциплинарной модели обучения невозможно сформировать целостное научное мировоззрение обучающихся, так как недостаточное установление и усиление взаимосвязей между учебными дисциплинами приводит к тому, что синтез общих понятий, знаний и навыков, охватываемых несколькими предметами, осуществляется самими студентами и является весьма малоэффективным. В процессе изучения курса высшей математики студенты инженерных специальностей агротехнологических университетов не получают нужного представления о роли математических методов и о возможностях использования математического аппарата при решении современных научных и инженерных задач. Таким образом, существует противоречие между фундаментальными математическими знаниями студентов и неумением их использовать в процессе изучения спецдисциплин. Одним из основных путей разрешения данного противоречия на сегодняшний день является реализация межпредметной интеграции математики и спецдисциплин посредством установления межпредметных связей. Недостаточное использование межпредметных связей в процессе подготовки специалистов агротехнологического профиля, особенно при переходе от изучения фундаментальных дисциплин к специальным, существенно снижает уровень профессиональной подготовки будущих инженеров-аграриев.

Необходимость и целесообразность использования межпредметных связей в процессе обучения подтверждается многочисленными научными, педагогическими и методическими исследованиями. Значительный вклад в решение проблемы развития теории межпредметных связей математики и методики их реализации сделали отечественные ученые: В.П. Берман, М.И. Бурда, О.Н. Гончарова, В.А. Далингер, Ю.В. Деркач, Н.Я. Игнатенко, Е.В. Левчук, З.И. Слепкань, Ю.М. Ткач и др. Анализ научной литературы показал, что изучение вопросов теории и практики межпредметных связей

математики в образовательном процессе проводится по следующим основным направлениям: разработка форм и методов реализации межпредметных связей математики и спецдисциплин, профессиональная направленность межпредметных связей, усовершенствование профессионально-педагогической подготовки будущих учителей при изучении математики. Однако возможности и особенности использования межпредметных связей математики и спецдисциплин в процессе обучения высшей математике студентов агротехнологических университетов полностью не изучены, и данная проблема требует дальнейшего исследования.

**Цель работы** – раскрыть эффективность установления межпредметных связей математики и спецдисциплин в подготовке специалистов агротехнологического профиля.

Исходными дидактическими положениями, которые связывают теорию обучения с практической составляющей учебного процесса, отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и его целями, позволяют находить эффективные подходы к его организации и поиску возможностей его оптимизации, являются принципы обучения. Основополагающими принципами обучения студентов агротехнологических университетов высшей математике являются следующие:

- системность в организации учебного процесса: соответствие целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания его результатов;
- функциональность теоретических знаний: формируемая система математических знаний и навыков отвечает конечным целям и задачам подготовки специалиста в соответствии с квалификационными требованиями;
- профессиональная направленность изучения математики: оптимальное сочетание фундаментальности и прикладной направленности обучения высшей математики;
- непрерывность образования: формирование потребности в постоянном пополнении приобретенных ранее знаний, совершенствовании имеющихся умений и навыков, самообразовании и самосовершенствовании.

По мере развития теории и практики обучения открываются новые зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и его целями, и как следствие формулируются новые принципы обучения. Одним из таких принципов исследователи называют принцип междисциплинарности, который базируется на комплексном применении знаний из различных научных областей. Данный принцип способствует реализации других принципов обучения, его действие распространяется на все учебные дисциплины, и фактически он является основой интеграционных процессов в современном высшем образовании.

М.Г. Иванчук под интеграцией понимает “процесс и результат построения такого целого, которое создается путем синтезирования научных знаний на основе фундаментальных закономерностей природы” [1, с. 65].

Интеграцию в педагогике можно рассматривать как процесс систематизации структурных элементов содержания обучения с учетом их структурных связей для получения целостной системы знаний и формирования единой научной картины окружающего мира. Одним из приоритетных направлений организации учебного процесса является межпредметная интеграция как синтез общих знаний, охватываемых несколькими дисциплинами, предусматривающая использование понятий и методов одного предмета при изучении другого. Более глубокому усвоению студентами как высшей математики, так и дисциплин циклов естественно-научной и профессионально-практической подготовки в агротехнологических университетах способствует межпредметная интеграция математики и спецдисциплин. При этом для реализации межпредметной интеграции математики и спецдисциплин на начальных курсах обучения целесообразно использовать межпредметные связи.

“Межпредметные связи есть педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитательную функции в их органическом единстве” [2, с. 25]. Межпредметные связи на основе интеграции предметных знаний позволяют избежать разрозненного усвоения учебного материала, приобрести умения их комплексного применения, навыков перенесения идей и методов из одной учебной дисциплины в другую. Необходимым теоретическим фундаментом реализации межпредметных связей учебных дисциплин является взаимопроникновение различных наук [3, с. 31]. Их согласованное изучение повышает научный уровень обучения и творческую активность, развивает познавательный интерес и самостоятельность студентов, формирует мотивированность к самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Для оптимизации математической подготовки специалистов агротехнологического профиля важно выявить межпредметные связи математики и спецдисциплин и учесть их профессиональную направленность при отборе содержания курса математики.

Высшая математика для студентов агротехнологических специальностей читается на I–II курсах обучения. Специфическими особенностями изучения математики являются ее универсальность и фундаментальность, ведущая роль в процессе изучения принадлежит теоретическим знаниям. Поэтому одна из основных причин трудностей, возникающих при изучении высшей математики на инженерных специальностях, которая читается на начальных курсах обучения и является для студентов одним из самых сложных для усвоения, – это абстрактность математики, которая оперирует объектами, не существующими в природе. С целью повышения уровня научно-теоретической и профессиональной подготовки будущих специалистов очевидной становится целесообразность использования межпредметных связей математики и спецдисциплин, которые дадут нужное представ-

ление о роли математических методов и о возможностях использования математического аппарата при изучении спецдисциплин и решении разнообразных задач.

Прежде всего, необходимым условием более осознанного изучения курса высшей математики является мотивация введения новых понятий. Абстрактные понятия и факты, изучаемые в курсе высшей математики, служат основой при определении специальных терминов (понятие скорости определяется с помощью производной первого порядка; истинные ошибки функции, обусловленные систематическими ошибками аргументов, выражаются в виде дифференциала; для оценки истинной ошибки функции коррелированных аргументов используют разложение данной функции в ряд Тейлора и др.). Поэтому в начале изучения многих тем по высшей математике рассматриваются практические задачи, приводящие к новому понятию. Например, одной из классических задач, приводящих к понятию “дифференциальное уравнение”, является задача о нахождении зависимости скорости движения от времени.

*Задача 1.* Материальная точка массы  $m$  замедляет свое движение под действием силы сопротивления среды, пропорциональной квадрату скорости  $V$ . Найти зависимость скорости от времени.

*Решение.* Обозначим независимую переменную  $t$  – время, отсчитываемое от начала замедления движения материальной точки, тогда  $V = V(t)$ . Для нахождения  $V(t)$  воспользуемся вторым законом Ньютона (основным законом механики):  $m \times a = F$ , где  $a = V'(t)$  – ускорение движущегося тела;  $F = -k \times V^2$  – результирующая сила, действующая на тело в процессе движения ( $k > 0$  – коэффициент пропорциональности; знак минус указывает на то, что скорость тела уменьшается). Следовательно, функция  $V = V(t)$  является решением уравнения  $m \times V' = -k \times V^2$  или 
$$V' = -\frac{k}{m}V^2.$$

В процессе решения задачи студенты проводят теоретический анализ закономерностей, свойственных изучаемому процессу, и получают схематичное представление этого процесса с использованием математической символики, то есть его математическую модель. В результате становится очевидным, что такая модель дает возможность получить четкое представление об исследуемом процессе, охарактеризовать и количественно описать его внутреннюю структуру и внешние связи.

Многие дисциплины циклов естественно-научной и профессионально-практической подготовки содержат материал, который можно наглядно иллюстрировать с помощью уже изученного математического материала. Например, при изучении кривых и поверхностей второго порядка будущим инженерам-землеустроителям необходимо подчеркнуть, что одной из основных задач, решаемых в картографии, является аппроксимация фигуры картографируемых тел математическими правильными телами. Такими телами, как правило, являются шар или эллипсоид вращения. При этом дан-

ные о математических моделях картографируемых тел картография заимствует из геодезии. Параметры, характеризующие форму и размеры этих тел, позволяют вычислять длины дуг параллелей, длины дуг меридианов, площади трапеций и выполнять необходимые расчеты, связанные с построением проекций и созданием карт. Более точной моделью массивного тела, вращающегося вокруг неизменной оси, является эллипсоид вращения с малым сжатием вдоль полярной оси. Если сферу определяет лишь один параметр – радиус, то эллипсоид вращения характеризуют два параметра – большая экваториальная полуось и либо полярное сжатие, либо один из эксцентриситетов меридиального эллипса. Для формирования географической сетки на эллипсоиде строится сетка меридианов и параллелей: рассекающая эллипсоид плоскостями, проходящими через полярную ось, получают меридианы, а плоскостями, проходящими перпендикулярно этой оси, – параллели.

Изучая интегральное исчисление, можно еще раз использовать эллипсоид вращения для обоснования необходимости изучения численных методов вычисления определенных интегралов. Для построения и преобразования картографических проекций эллипсоида вращения в картографии производят вычисления длин дуг параллелей и меридианов. Так как параллель на эллипсоиде вращения является окружностью, то длина ее дуги между двумя точками с долготами  $L_1$  и  $L_2$  равна произведению радиуса параллели на разность долгот в радианах  $s = r(L_2 - L_1)$ . Для меридиана, представляющего собой эллипс, задача усложняется. Для дуги меридиана от экватора до параллели заданной широты  $B$  применяется формула

$$S = \int_0^B M dB,$$
 где  $M$  – радиус кривизны меридиана. Этот интеграл решают численными методами или разложением в ряд подинтегрального выражения.

Такие сведения, сообщаемые студентам в ходе изложения теоретического материала по высшей математике, значительно усиливают их профессиональный интерес и творческую активность.

Интерес студентов к высшей математике повышает также рассмотрение прикладных и профессионально ориентированных задач.

*Задача 2.* Открытый прямоугольный контейнер должен иметь объем  $62,5 \text{ см}^3$ . Определить ширину, длину и высоту контейнера, при которых для его изготовления потребуется наименьшее количество материала, и найти суммарную площадь дна и стенок.

*Решение.* Пусть  $x$  – ширина контейнера,  $y$  – его длина,  $z$  – его высота. Тогда объем и площадь поверхности соответственно равны  $V = xyz = 62,5$ ,  $S = xy + 2yz + 2xz$ . Выразив из первого уравнения переменную  $z$ , получаем функцию  $S = xy + \frac{125}{x} + \frac{125}{y}$ . Применив необходимые условия экстремума функции двух переменных, найдем стационарную точку (5;5). Исследовав значения частных производных второго порядка в найденной точ-

ке:  $\frac{\partial^2 S}{\partial x^2} = 2 > 0$ ,  $\frac{\partial^2 S}{\partial x \partial y} = 1$ ,  $\frac{\partial^2 S}{\partial y^2} = 2$  и знак определителя  $\Delta = 3 > 0$ , делаем

вывод о том, что  $x = 5$  м,  $y = 5$  м,  $z = 2,5$  м – минимальные размеры контейнера. Минимальная площадь поверхности  $S = 25 + 25 + 25 = 75$  (м<sup>2</sup>).

**Задача 3.** Дан нормальный вектор к плоскости орбиты искусственного спутника Земли  $\vec{n}(l, m, n)$ . Найти угол  $i$  наклона плоскости орбиты к плоскости экватора, которая совпадает с плоскостью  $Oxy$  (данный угол находится в диапазоне от  $0^\circ$  до  $180^\circ$ ).

**Решение.** Так как угол между плоскостями равен углу между нормальными векторами этих плоскостей, то найдем угол между векторами:  $\vec{n}(l, m, n)$  – нормаль к плоскости орбиты,  $\vec{k}(0, 0, 1)$  – нормаль к плоскости  $Oxy$  (орт по оси  $Oz$ ). Следовательно,  $\cos i = \frac{\vec{n} \cdot \vec{k}}{|\vec{n}| \cdot |\vec{k}|}$ .

**Задача 4.** Согласно топографической карте некоторой местности с севера на юг тянется грунтовая улучшенная дорога, с этой дорогой перекрещивается асфальтированная дорога. На некотором расстоянии от перекрестка находится опушка смешанного леса, а с западной стороны тянется линия связи. В прямоугольной декартовой системе координат опушка имеет координаты  $(-1; 1)$ , а линия связи приближенно моделируется как прямая  $3x - 4y + 10 = 0$ . Найти расстояние от опушки смешанного леса до линии связи.

**Решение.** Расстояние от точки  $M(-1; 1)$  до прямой, заданной общим уравнением  $3x - 4y + 10 = 0$ , находим по формуле

$$d = \frac{|3 \cdot (-1) - 4 \cdot 1 + 10|}{\sqrt{3^2 + (-4)^2}} = \frac{3}{5}.$$

Наполнение курса высшей математики прикладными и профессионально ориентированными задачами позволяет существенно повысить качество учебной работы студентов за счет усиления мотивации не только к изучению высшей математики, но и к подготовке к будущей профессиональной деятельности, а также способствует формированию профессиональных навыков и умений будущих инженеров-аграриев.

**Выводы.** Таким образом, использование межпредметных связей математики и спецдисциплин в подготовке специалистов агротехнологического профиля способствует активизации, интенсификации и систематизации усвоения математического материала. Основными путями установления межпредметных связей на занятиях по высшей математике можно считать:

– рассмотрение практических задач, приводящих к возникновению нового математического понятия;

- демонстрацію применения математических понятий при изучении спецдисциплин;
- решение прикладных и профессионально ориентированных задач, раскрывающих применение математических умений и навыков на практике.

Актуальными направлениями дальнейшего изучения данной проблемы являются разработка методического обеспечения процесса обучения высшей математике на межпредметной основе, усиление профессиональной направленности обучения высшей математике.

#### **Список использованной литературы**

1. Иванчук М.Г. Інтеграція – провідна тенденція сучасного наукового пізнання / М.Г. Иванчук // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 3–4. – С. 62–71.
2. Федоренко Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Г.Ф. Федоренко // Народное образование. – 1985.
3. Далингер В.А. Совершенствование процесса обучения математике на основе целенаправленной реализации внутрипредметных связей / В.А. Далингер. – Омск : Изд-во ИПКРО, 1993. – 323 с.

#### **Комісаренко О.В. Міжпредметні зв'язки як засіб реалізації міжпредметної інтеграції математики та спецдисциплін в агротехнологічних університетах**

*У статті розглянуто проблему реалізації міжпредметних зв'язків в агротехнологічних університетах. Проаналізовано основні шляхи встановлення міжпредметних зв'язків математики та спецдисциплін на заняттях з вищої математики за рахунок посилення професійної спрямованості змісту курсу.*

*Ключові слова: освіта, міжпредметні зв'язки, вища математика.*

#### **Komissarenko E. The interdisciplinary links as the means of the mathematics and special courses interdisciplinary integration in the agrotechnological universities**

*The author considers the problem of interdisciplinary links realization in the agrotechnological universities. The main ways on interdisciplinary links determination of mathematics and special courses on higher mathematics lessons are analyzed due to the strengthening of the professional direction of course content.*

*Key words: education, interdisciplinary links, higher mathematics.*

## СУТНІСТЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*У статті обґрунтовано сутність екологічної культури та доведено необхідність її розвитку для майбутнього фахівця машинобудівного профілю у вищому навчальному закладі.*

*Ключові слова: екологічне виховання, екологічна культура, екологічна освіта, екологічна свідомість, майбутній фахівець, майбутній фахівець машинобудівного профілю.*

У розвитку сучасної України одне із провідних місць має займати рівень функціональної грамотності власне населення, який відображається в якості освіти, зокрема, екологічної, котра є складовою екологічної культури. Перед вищими навчальними закладами нашої держави постало завдання якісного забезпечення особистісного еколого-професійного зростання майбутнього фахівця.

Проблеми виховання сучасного покоління, рівень розвитку його культури значною мірою пов'язані з формуванням екологічної культури та екологічного світогляду, засновані на збереженні навколишнього природного середовища, сприйнятті й засвоєнні технічних знань, котрі підпорядковуються технічним вимогам.

Пошук шляхів гармонізації системи світосприймання, а також формування основ екологічних ціннісних орієнтацій молоді, зокрема студентів технічних вищих навчальних закладів як майбутніх фахівців виробничої сфери, є одним із актуальних питань сьогодення.

У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні аспекти проблеми формування екологічної культури майбутніх фахівців (М. Моїсеєв, С. Глазачов, Д. Лихачов, С. Алексєєв, Н. Мамедов, І. Зверєв, І. Суравегіна, Н. Пустовіт, В. Борейко, В. Вербицький). Ми поділяємо їх думку, що саме екологічна культура сучасного соціуму є підґрунтям формування особистості людини, ми переконуємося, що в подальшому людство може вийти на новий щабель розвитку.

**Мета статті** – обґрунтування сутності екологічної культури та дослідження її необхідності для формування особистості майбутнього фахівця у вищій школі.

У цілому слід зазначити, що в науковій літературі відсутня єдність у трактуванні змісту та структури екологічної культури. Перевага віддається таким загальним структурним її складовим, як екологічні знання, ставлення й практична діяльність. Провівши аналіз наукових праць, ми дійшли висновку, що науковці розглядають екологічну культуру з культурологічних позицій, виокремивши її як феномен загальної культури.

Культура має багато різновидів, проте в кожному випадку, як наголошує В. Крисаченко [3], вона є засобом осягнення як навколишнього, так і внутрішнього світу людини, регуляторним началом із природним і соціа-



льним середовищем. Одне з вагомих місць серед різноманітних форм культури посідає екологічна культура. У світлі сучасної науки остання розглядається як цілеспрямована діяльність людини на організацію та трансформацію об'єктів і процесів природного світу відповідно до власних потреб і намірів.

Відносини між людиною й навколишнім природним середовищем набувають у сучасних умовах великої практичної значущості. На тлі існуючих екологічних проблем суспільство володіє всіма передумовами для свідомої реорганізації своїх відносин з навколишнім середовищем. При цьому відомо, що рівень екологічної культури суспільства значно відстає від темпів цивілізації, про що свідчать потужність промислово-виробничих індустріальних підприємств та глобальність існуючих екологічних проблем, котрі можна вирішити, застосовуючи нові технології у виробництві; винаходити альтернативні джерела енергії; раціонально використовувати природні ресурси. Такі технічні засоби й заходи будуть дієвими лише з новою культурою відносин із природою, що ще раз доводить необхідність екологічного виховання, екологічної освіти. Екологія має стати для кожного свідомого українця не лише наукою, а й способом поведінки, мислення, реальністю дій у процесі формування особистості.

Соціальні та гуманітарні науки певною мірою вирішують екологічні проблеми, опосередковано “роблячи певний внесок”: формують екологічну свідомість, екологічне виховання, екологічне мислення та культуру суспільства.

Основною метою освіти в галузі навколишнього середовища є формування екологічної культури особистості як форми регуляції взаємодії людини з природою. Поняття “екологічна культура” характеризується: різнобічними знаннями про навколишнє середовище; наявністю світоглядних ціннісних орієнтацій щодо навколишнього середовища; екологічним стилем мислення й відповідальним ставленням до природи та свого здоров'я; набуттям умінь і досвіду вирішення екологічних проблем; активною участю в природоохоронній діяльності; прогнозуванням можливих негативних наслідків природоперетворювальної діяльності людини. Іншими словами, екологічна культура виявляється у свідомості, мисленні, поведінці та діяльності особистості.

Реалізація стратегічних завдань екологічної освіти й виховання має здійснюватися поетапним шляхом вирішення освітніх, виховних і розвивальних завдань та ґрунтується на таких вихідних положеннях: неперервність, системність і систематичність формування екологічної культури особистості, наступність між окремими ланками освіти; міждисциплінарний підхід до формування екологічної культури через інтеграцію екологічних знань, їх логічне підпорядкування основній меті екологічної освіти; розгляд екологічних проблем на глобальному, національному й краєзнавчому рівнях; а також практичну участь у вирішенні місцевих екологічних проблем; спрямованість на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості, гармонізацію відносин із навколишнім середовищем; формування

моральних загальнолюдських якостей, оцінно-критичного мислення, емоційно-художнього сприйняття довкілля, засвоєння правових норм поведінки [2].

Закономірним продовженням цілісної багатоступінчастої системи екологічної освіти є вузівський її етап. Екологічна освіта й виховання у ВНЗ мають бути різноплановими й здійснюватися за програмами, що передбачають використання змісту, форм, методів навчання відповідно до особливостей і потреб ВНЗ та регіонів і ґрунтуватися на новітніх результатах екологічних досліджень у прикладних галузях.

Спеціалісти ведуть пошуки принципів оновлення комплексного екологічного підходу до вдосконалення освіти і культури (С. Алексєєв, А. Бєгека, Г. Білявський, Л. Буєва, В. Мамєдов, Л. Пєчко, А. Урсул, Н. Моїсєєв, К. Шилін та ін.). Разом з тим умови, у яких зараз вимушена існувати система освіти, зокрема в Україні, вимагають термінового її реформування, особливо в частині екологічного навчання й виховання. Це необхідно ще й тому, що освіта, професійна підготовка спеціалістів є важливим елементом у системі суспільного життя, культури людини та суспільства, індикатором і проявом існуючого в цьому суспільстві типу світогляду.

Взаємодія філософії, екології, культури й освіти набуває особливого значення на переломних етапах розвитку людства, пов'язаних із необхідністю переходу до нового типу мислення, виховання, культури, світоглядно-філософських основ; передачі розвитку культури наступним поколінням.

А тому найважливіша роль у цьому процесі має відводитися організації системи освіти, насамперед вищої школи, наповненню її необхідними за обсягом та змістом знаннями й формуванню на цій базі такої важливої характеристики особистості, як екологічна культура. Саме цей процес сьогодні потребує застосування новітніх методологічних підходів при викладанні у вищій школі. Адже тут має проходити формування фахівця, який самостійно зможе в майбутньому вирішити проблеми екологічного характеру. Задля цього викладачі повинні створювати відповідні умови для засвоєння студентами певних знань, умінь, навичок і сприяти формуванню екологічної свідомості й екологічного світогляду майбутнього фахівця машинобудівного профілю.

У науці склалося три основні підходи до визначення цього поняття: ціннісний, діяльнісний і особистісний. У кожному з них є раціональне зерно, кожен із них відображає один із сутнісних аспектів культури, має методологічну цінність. Гарантією культури є сама людина, здатна до культурної облаштованості життя. Більше того, людина й культура живуть у взаємодії, вони формуються й інтегруються.

Екологічна культура майбутніх фахівців машинобудівного профілю будується на базі розуміння закономірності живих систем і поваги до життя, а її головним показником є соціальна й індивідуальна екологічна відповідальність за події в природі та житті людей.

Однак, на нашу думку, характеристика екологічної культури як якісно нового стану загальної культури не має достатньо вагомої аргументації.

Становлення екологічної культури особистості майбутнього фахівця машинобудівного профілю, насамперед, має пов'язуватися із ціннісною сферою, де стратегічним її орієнтиром є дії на благо суспільства й навколишнього оточення. Предметом дослідження екологічної культури мають стати моральні норми й моральність поведінки у сфері відносин “людина – суспільство – природа”, фундаментальні, базові відносини людини й природи. Ідеї формування стійкої природоохоронної домінанти в ієрархії ціннісних орієнтацій закладені в самій сутності морального виховання людини, що знаходить відображення у працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених.

Втрата духовного єднання людини й природи спричинила серйозні наслідки, оскільки сприяла вивільненню руйнівних інстинктів. Розглядаючи можливості виховання екологічної культури, можемо відзначити наявний достатній культурологічний вітчизняний потенціал. Традиції, звичаї, народна педагогіка мають унікальний досвід, опора на який допоможе на практиці реалізувати ідею гармонізації людини й природи, створити відповідні педагогічні умови та виховне середовище.

Культурологічний підхід дає змогу розглянути відносини між трьома складними соціоприродними утвореннями: “людина – природа – культура”. Завдання полягає лише в тому, щоб визначити місце екологічної культури в системі “людина – природа”. Зрозуміло, що специфічні особливості природи мають бути органічно пов'язані з проблемою співвідношення природи й культури.

Категорія культури поєднує людину й природу та створює нову цінність, що протилежна цінностям сучасного споживацького суспільства. Якщо сутністю культури в традиційному розумінні завжди була відмінність соціального й природного, то новий її зміст, навпаки, поєднує соціальне й природне на основі більш досконалого її пізнання та розуміння.

Взаємодія природи й суспільства належить до вічних проблем. Її актуальність зумовлена самим життям, а розробка теорії взаємодії людини з довкіллям є однією з найважливіших у всьому комплексі теоретичних і практичних заходів сучасної наукової думки. Така теорія має бути основою для розробки заходів оптимальних відносин на перспективу.

Проведений культурологічний аналіз дає змогу підійти до визначення шляхів екологічної освіти й виховання як домінуючих сфер у формуванні екологічної культури.

Аналіз сучасних підходів до проблем екологічної освіти й виховання показує, що вдосконалення цього процесу йде шляхом поглиблення знань про сутність природних явищ, визнання міждисциплінарної, системоутворювальної ролі екологічної освіти, що визначає нову утворювальну парадигму. У системі практичних цілеспрямованих педагогічних впливів “екологічна освіта” й “екологічне виховання” – рівноцінні й самоцінні категорії, що мають свою специфіку й відіграють особливу роль у розвитку екологічної культури особистості. Крім того, поширена думка, згідно з якою, екологічна культура є метою й результатом екологічної освіти. Навіть “не-

озброєним оком” видно недостатність тільки екологічної освіти для розвитку екологічної культури, оскільки в першому понятті неминуче переважає знанневий компонент. Тільки в єдності з екологічним вихованням можна вирішити проблему охорони й збереження навколишнього природного середовища.

Формування екологічної культури майбутніх фахівців машинобудівного профілю вимагає чіткого розуміння її структури. Поняття “структура екологічної культури” (з латинського structure – будувати, споруджувати) можна визначити як будову і внутрішню форму організації системи, як єдність стійких, закономірних зв’язків між її елементами.

Більшість дослідників, розглядаючи феномен екологічної культури, спираються на підсистемні поняття, зокрема такі: екологічне мислення, екологічна свідомість, ставлення, екологічна діяльність. Іншими словами, “екологічна культура розглядається як широка інтегративна якість особистості” [5].

Покомпонентний аналіз екологічної культури передбачає з’ясування таких її аспектів, як набуття знань, умінь і досвіду вирішення екологічних проблем, передбачення можливих наслідків природокористувальної діяльності, потреби в постійному спілкуванні з довкіллям, а також особистій участі в природоохоронному процесі.

Б. Лихачов [4] у структуру екологічної культури включає екологічні знання, зацікавленість у природоохоронній діяльності, грамотне її здійснення, багатство морально-етичних почуттів і переживань, породжуваних спілкуванням із природою.

Виходячи з того, що однією з провідних ідей екогуманітарної парадигми є перехід від знанневої до культуроподібної школи, скажімо, І. Ясвін [6] і Н. Ясінська [7] у зв’язку з цим вважають екологічно доцільним формувати ставлення до природи суб’єктно-етичного типу з особистісною установкою на взаємодію з довкіллям на засадах етичних норм. Аналіз досліджень, присвячених екологічному вихованню, переконує в тому, що більшість науковців стоїть на позиціях гносеологічного (пізнавального) підходу до вирішення цього питання (Н. Дежнікова, І. Зверєв, А. Канарський, Г. Пустовіт, Т. Чурилова).

Відзначаючи складність структури феномену культури, дослідники вважають, що в її формуванні першорядне значення має екологічне ставлення як показник екологічно вихованої людини. Ставлення до природи, на думку вчених, має самостійну цінність у системі відносин людини. У психолого-педагогічній літературі існує термін “суб’єктивне ставлення особистості” як специфічне відображення її взаємозв’язків потреб з об’єктами і явищами світу. Суб’єктивні ставлення особистості до природи базуються на втіленні потреб людини, а вони, як відомо, становлять ядро особистості.

Екологічна культура є складною категорією, котру можна визначити як широку інтегровану якість особистості, що включає екологічне мислення, екологічну свідомість і відносини, трансформовані в аксіологічні пере-

конання й активну природоохоронну діяльність. У цьому випадку екологічне мислення визначається як мисленнєвий акт для вирішення конкретної екологічної проблеми. Людина, озброєна певними екологічними знаннями, використовує їх у практичній екологічній діяльності, тобто мислення детермінує дію, поведінку, конкретну роботу. Що стосується екологічної свідомості, то це ширша категорія, яка розглядається як сукупність поглядів, теорій, концепцій і соціальних емоцій, що відображають проблеми співвідношення суспільства й природного оточення.

**Висновки.** Таким чином, за своєю сутністю екологічна культура є відображенням загальнолюдської культури, становить змістовне ядро світогляду і в сучасному трактуванні виражає якісний стан нового етапу історичного розвитку суспільства. Мова йде про нову стратегію природокористування, стратегію виживання людства у взаємозв'язку з природою. Концепція стійкого розвитку передбачає розвиток, що забезпечує стабільне економічне зростання без деградації природного середовища, яке здатне задовольнити потреби як існуючих, так і майбутніх поколінь людей. Тому фахівці, які займаються освітньо-виховною діяльністю, мають насамперед самі бути носіями екологічних цінностей, а для цього майбутній спеціаліст повинен мати системне уявлення про природу, закони й процеси, що відбуваються в ній, розуміти фундаментальні проблеми взаємодії людини й довкілля.

Екологічна культура, показниками якої є екологічна освіченість, емоційне сприйняття й відгук на природне оточення, здатність до екологічного мислення, адекватна поведінка в природі, готовність до природоохоронної діяльності, має являти собою результат змістової єдності екологічної тріади навчання, виховання й освіти.

#### **Список використаної літератури**

1. Игнатова В.А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся : дис... д-ра пед. наук / В.А. Игнатова. – Тюмень, 1999. – 388 с.
2. Концепція неперервної екологічної освіти та виховання в Україні (Проект) // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Освіта, 1995. – № 14. – С. 2–17, 20–21.
3. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика : навч. посіб. / В.С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – 352 с.
4. Лихачев Б.Т. Структура экологической культуры личности и педагогические основы ее формирования / Б.Т. Лихачев ; под ред. проф. С.Н. Глазачева // Средства массовой информации и экологическое образование в решении проблем охраны окружающей среды : мат. I международной конференции. – Владикавказ : Изд-во СОГУ, 1997. – 192 с.
5. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособ. для студ. высших пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М. : Академия, 2002. – 336 с.
6. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2000. – 456 с.
7. Ясінська Н. Екологічна культура і освіта / Н. Ясінська // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 24–26.

**Коробчук Л.И. Сущность экологической культуры будущих специалистов машиностроительного профиля в высшей школе**

*В статье обоснованы сущность экологической культуры и доказана необходимость ее развития для будущего специалиста машиностроительного профиля в высшем учебном заведении.*

*Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, экологическое образование, экологическое сознание, будущий специалист, будущий специалист машиностроительного профиля.*

**Korobchuk L. Essence of ecological culture of future specialists of machine-building type at higher school**

*The article grounded an essence of ecological culture and the necessity of its development is well-proven for the future specialist of machine-building type in higher educational establishment.*

*Key words: ecological education, ecological culture, ecological education, ecological consciousness, future specialist, future specialist of machine-building type.*

## МОТИВАЦІЯ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ У СТУДЕНТОК ВНЗ

*У статті розглянуто та визначено найбільш значущі мотиви підвищення рухової активності. В анкетуванні взяли участь студентки I–II курсів Класичного приватного університету. Результати анкетування дають можливість визначити шляхи корекції рухового режиму студентів ВНЗ та сформуванню стійкий інтерес до занять фізичним вихованням. Актуальним є пошук нових засобів і методів, що спонукають до занять фізичною культурою студентів ВНЗ.*

*Ключові слова: мотивація, студентки, фізичне виховання, рухова активність.*

На сьогодні актуальною проблемою є ефективна організація фізичного виховання у ВНЗ України. Великий обсяг навчального матеріалу з професійної підготовки фахівця висуває підвищені вимоги до стану здоров'я студентів вишів. Підвищена інтелектуальна діяльність на I курсі зумовлює високі вимоги до адаптаційних можливостей організму студентів ВНЗ.

Однією з основних причин, що впливає на стан здоров'я молоді, є спосіб життя, у якому досить велику роль відіграє рівень рухової активності [1].

Через суттєву роль жінок у житті суспільства виникає необхідність підтримки високого рівня їхнього здоров'я. Збереження й зміцнення здоров'я студентської молоді дасть змогу підготувати компетентних фахівців, готових до тривалої, ефективної професійної діяльності та відтворити працездатне населення. У зв'язку із цим актуальним є пошук нових засобів і методів, що спонукають до занять фізичною культурою.

Вирішення вищезазначених завдань дасть змогу сформувати передумови для ефективного виконання соціальної функції системи фізичного виховання країни [2].

Оскільки метою фізичного виховання є не тільки формування та зміцнення мотивації до підвищення рухової активності, а й створення стійкої потреби до оздоровчих занять фізичною культурою, надзвичайно важливим є підвищення інтересу до фізичної культури та спорту, потреби у фізичному самовдосконаленні та регулярних заняттях фізичними вправами.

Мотив – це внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до дії [3–5]. У працях останнього десятиліття переважає думка, що формування морально-ціннісного ставлення до свого здоров'я, здорових звичок та здорового способу життя в цілому – один із пріоритетних напрямів у вихованні молоді [6]. В основу всього мотиваційно-формуального процесу покладено принцип свідомості й активності: ніщо не може вплинути на свідомість людини при його пасивному чи негативному ставленні [7].

О.Д. Дубогай, І.В. Єфімова, К.П. Козлова, М.А. Конкіна, Т.Ю. Круцевич, А.В. Царик стверджують, що свідоме ставлення до занять фізичними вправами та ефект спостерігаються там, де студенти чітко знають, з

якою метою їм потрібно займатися, якого рівня (кондиції) потрібно досягти та чим це може бути корисно в майбутньому.

У низці наукових досліджень доведено, що на формування мотивів впливає ряд найбільш значущих факторів: вікових, статевих, індивідуальних особливостей [8–10].

Визначення мотиваційних пріоритетів та інтересів студенток до занять фізичним вихованням і спортом дасть можливість сформулювати потреби в систематичних заняттях фізичними вправами, визначити ефективність побудови процесу фізичної підготовки студентів ВНЗ [11].

**Мета статті** – виявити найбільш значущі мотиви підвищення рухової активності студенток вишів у процесі фізичного виховання.

Дослідження проведено у вересні 2011 р. на базі Класичного приватного університету. На запитання анкети відповіли 160 студенток I–II курсів.

Для вивчення мотивації студенток до занять фізичною культурою було проведено анкетування.

У результаті виділено чотири блоки мотивів, що спонукають студенток ВНЗ до занять фізичною культурою: мотиви зміцнення здоров'я, соціальні мотиви, емоційні мотиви й мотиви мати гарну фігуру [2].

Було запропоновано уважно прочитати 25 мотивів, потім вибрати 10 найбільш вагомих і за 10-бальною шкалою оцінити та проранжувати їх (1 – найбільш вагомий, 10 – найменш вагомий), що дало можливість визначити позначку відвідування занять фізичною культурою студентками. У результаті анкетування отримано такі дані: блок мотивів “Гарна фігура” не посів першого місця, але переважна більшість студенток основною метою занять фізичними вправами вважає вдосконалення фігури (загальна кількість 135 зі 160, або 84,4%), це підтверджує й порівняння з даними інших авторів (рис. 1).

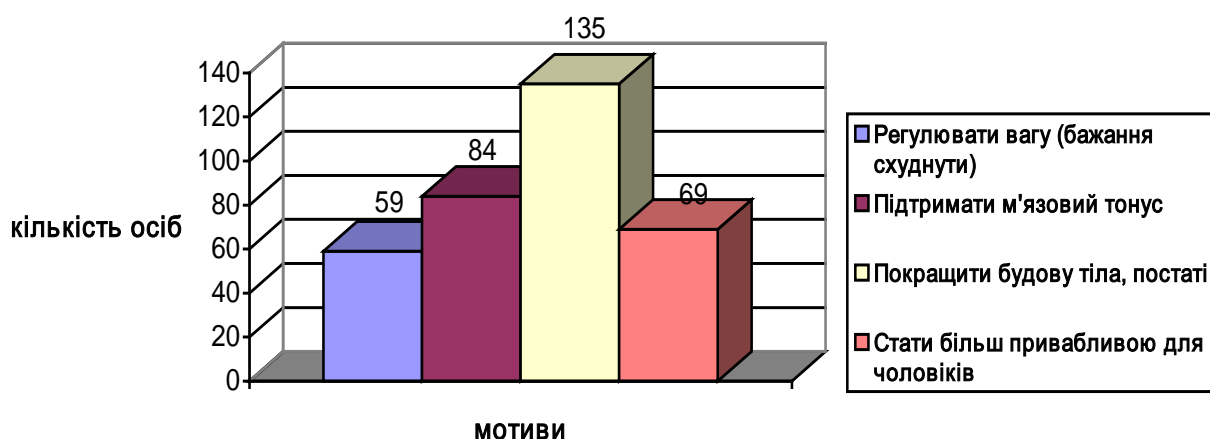


Рис. 1. Мотив “Гарна фігура”

Це пояснюється тим, що бути стрункою та зовні привабливою – провідна потреба жінки й домінуючий мотив до занять. Отже, 52,2% студен-



ток на заняттях бажають поліпшити свій м'язовий тонус; бути більш привабливими для чоловіків прагнуть 43,1%, а змінити вагу – 36,9%.

У блоці “Здоров’я” (рис. 2) для переважної більшості учасників найбільш значущими є мотиви прагнення до зміцнення (75%) та підтримки здоров’я (71,3%).

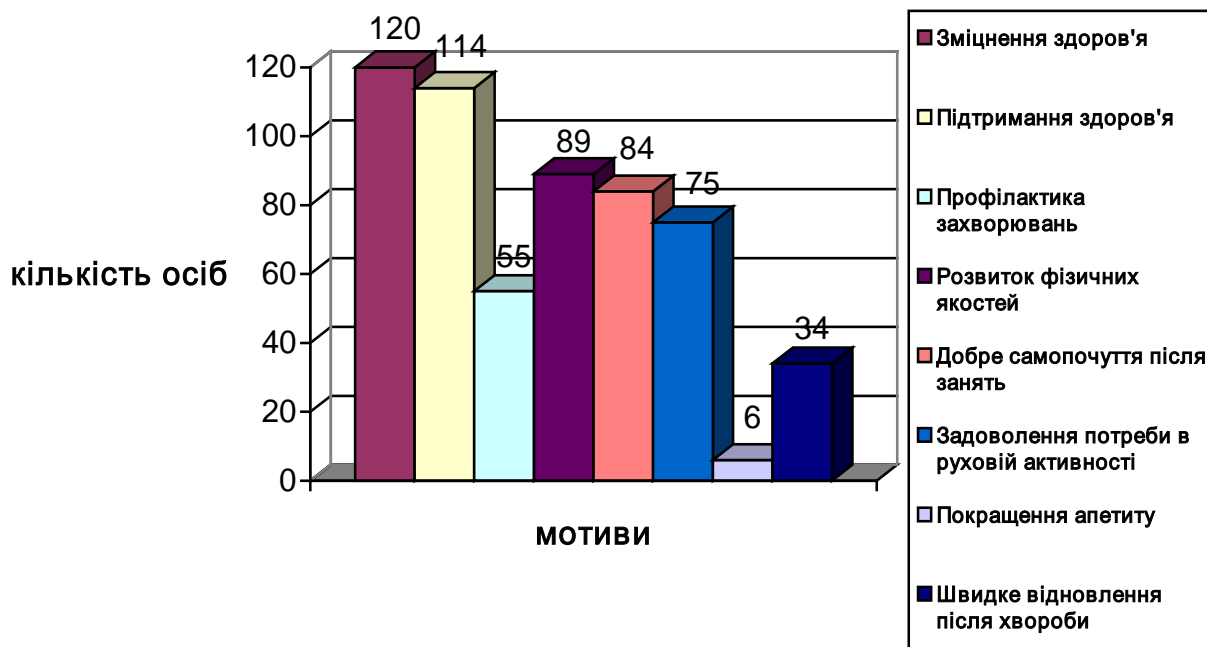


Рис. 2. Мотив “Здоров’я”

Для розвитку рухових якостей заняття відвідують 55,6%, а щоб добре почувати себе після занять – 52,5% опитаних; для задоволення потреби в руховій активності – 46,9%; для профілактики захворювань – 34,4%, а для швидшого відновлення після хвороби – 21,3%.

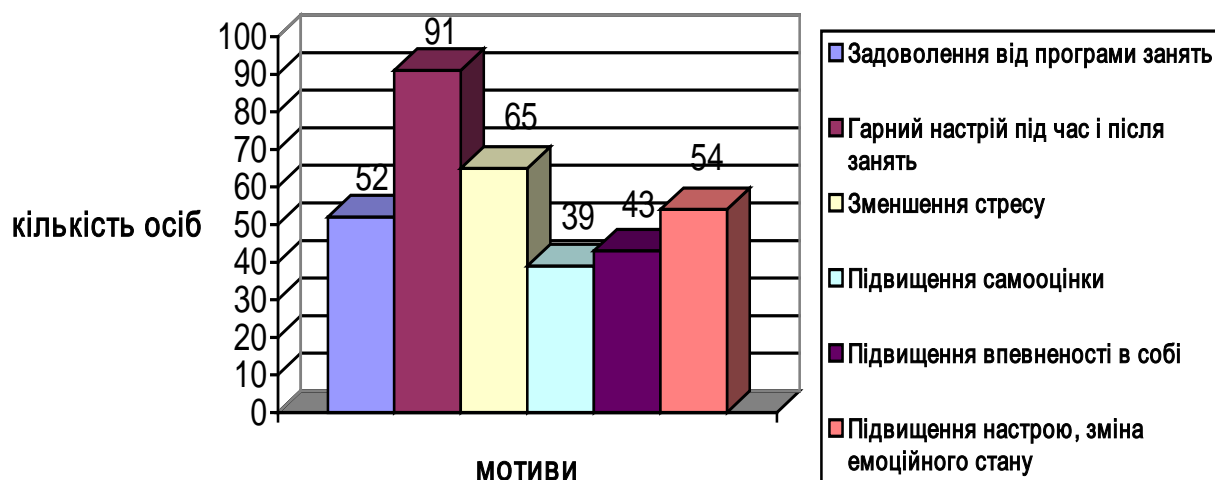


Рис. 3. Емоційні мотиви

Результати дослідження показали, що “Емоційні мотиви” (рис. 3): задоволення від занять (32,5%), гарний настрій під час і після занять (56,9%), зменшення стресу (40,6%), підвищення самооцінки (24,4%) і впевненості в собі (26,9%) – дівчата розглядають як спосіб відновлення не тільки фізичного, а й психічного здоров’я.

До структури соціальних мотивів входять мотиви складання заліку з предмета (53,1%), можливість спілкуватися з друзями (30,6%), приємного проведення часу (38,1%), урізноманітнення життя (31,9%) та розширення кругозору (18,8%) (рис. 4).

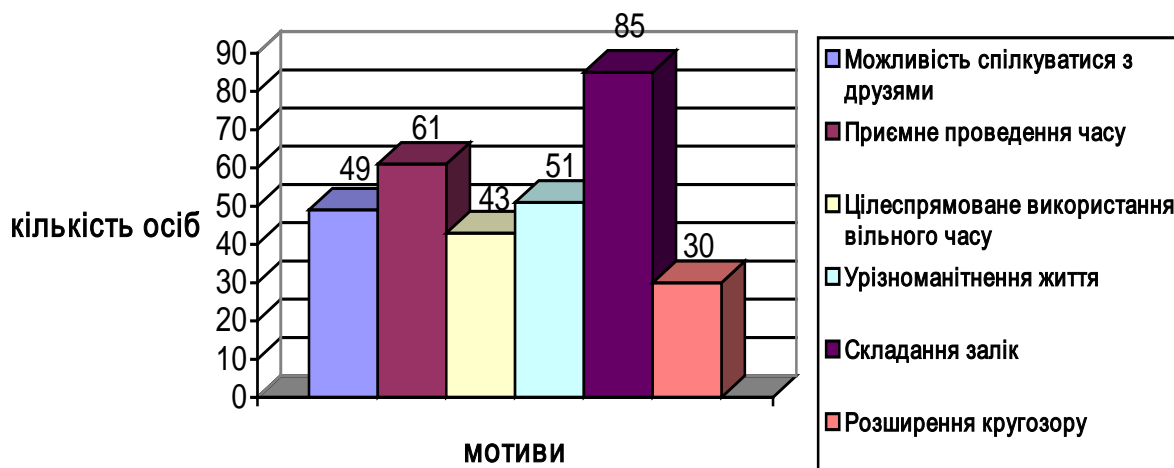


Рис. 4. Соціальні мотиви

Аналіз результатів анкетування дає змогу виділити пріоритетні мотиви (рис. 5), які спонукають студенток до занять фізичними вправами.

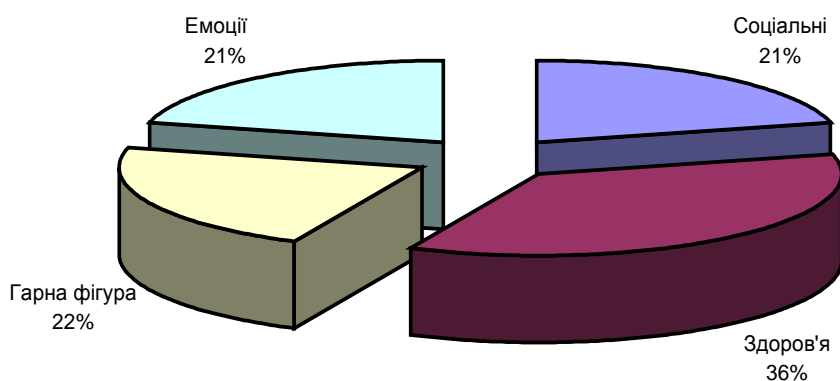


Рис. 5. Пріоритетні мотиви

Аналіз показав, що на початковому етапі дослідження домінує мотив з оздоровчою й рекреаційною метою “Здоров’я” (загальна кількість відповідей – 577 із 1600, або 36,1%). Це пояснюється тим, що у студенток наявне прагнення до збереження свого здоров’я засобами фізичного виховання. На другому місці мотив “Гарна фігура” (загальна кількість відповідей –

347 із 1600, або 21,7%), далі емоційні (344 – 21,5%) та соціальні (332 – 20,8%) мотиви [1].

### **Висновки:**

1. На підставі обробки даних анкетування отримано результати, які дали можливість виявити позитивну мотивацію студенток до занять фізичним вихованням у ВНЗ, що залежить від бажання добре виглядати, зміцнити та підтримати здоров'я, отримати позитивні емоції.

2. Дослідження мотиваційної сфери студенток дає можливість визначити шляхи корекції фізичного стану та сформулювати передумови для виникнення потреб, задоволення яких найбільш сприятливе для їхнього здоров'я й фізичного вдосконалення.

3. На нашу думку, необхідно збільшити кількість видів спорту в межах навчального процесу з фізичного виховання, які б змогли зацікавити будь-який контингент студенток.

4. Процес формування пов'язаний з мотивацією викладача кафедри фізичного виховання, що приводить до пошуку нових форм та методів, котрі забезпечують появу стійкого інтересу у студенток до занять фізичними вправами.

5. У зв'язку із цим проведене дослідження дає викладачам змогу ефективно реалізовувати процес фізичного виховання у ВНЗ та формувати у студентів усвідомлення необхідності занять фізичними вправами для успішної навчальної діяльності та збереження здоров'я.

### **Список використаної літератури**

1. Круцевич Т.Ю. Отношение студентов к занятиям по физическому воспитанию в вузе / Т.Ю. Круцевич, О.Ю. Марченко // Физическое воспитание и спорт в системе образования как фактор физического и духовного оздоровления нации : Международная научно-практическая конференция. – Минск : БГУФК, 2009. – Ч. 2. – С. 150–153.

2. Баламутова Н.М. Исследования мотивации и эффективности оздоровительной тренировки для женщин, занимающихся в физкультурно-оздоровительных группах по плаванию / Н.М. Баламутова, Л.В. Шейко, И.П. Олейников // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2005. – № 1. – С. 79–85.

3. Біліченко О.О. Мотивація студенток 1–2 курсів до занять з фізичного виховання / О.О. Біліченко // Актуальні проблеми фізичного виховання, спорту та валеології / М-во освіти і науки, Крем. держ. політехн. ун-т. – Кременчук : КДПУ, 2008. – С. 79–82.

4. Бубка С.Н. Влияние мотивов на эффективность занятий физической культурой / С.Н. Бубка // Фізичне виховання і спорт у сучасних умовах : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Черкаси, 29 вересня – 1 жовтня 2004 р.) / М-во освіти і науки, Черк. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – С. 8–11.

5. Ведмеденко Б.Ф. Теоретичне обґрунтування цільового спрямування педагогічної технології на виховання інтересу учнів до самостійних занять фізичною культурою і спортом / Б.Ф. Ведмеденко // Фізичне виховання і спорт у сучасних умовах (м. Черкаси, 29 вересня – 1 жовтня 2004 р.) / М-во освіти і науки, Черк. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – С. 12–15.

6. Биличенко Е.А. Анализ мотивации к занятиям физическими упражнениями и ее использование для повышения эффективности занятий по физическому воспитанию со студентками / Е.А. Биличенко // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 4. – С. 12–14.

7. Шиян Б. Теорія та методика фізичного виховання школярів : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. фіз. вих. і спорту / Б.М. Шиян. – Тернопіль : Наукова книга “Богдан”, 2001. – С. 57.

8. Круцевич Т.Ю. Контроль в физическом воспитании детей, подростков и юношей : учеб. пособ. для студ. высш. уч. завед. физич. культ. и спорта / Т.Ю. Круцевич, М.І. Воробйов. – Киев : Олимпийская литература, 2005. – 195 с.

9. Ефимова И.В. Состояние здоровья и мотивация физкультурно-оздоровительной деятельности студентов при различных факторах риска нейросоматических заболеваний / И.В. Ефимова // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 8. – С. 19–22.

10. Конкина М.А. Занятия физической культурой и спортом в структуре ценностных ориентаций среди студенческой молодежи / М.А. Конкина // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – М. : Ин-т социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. – С. 1–3.

11. Кашуба Е.В. Исследование интересов и мотивов студентов к занятиям по физическому воспитанию в Дон ГАУ / Е.В. Кашуба, В.В. Небесная, В.В. Гридина // Актуальні проблеми фізичного виховання у вузі : Республ. зб. наук. пр. III Всеукр. наук.-практ. конф. – Донецьк : Дон ДМУ ім. М. Горького, 2001. – С. 173–175.

#### **Лепехина И.А. Мотивация к занятиям физическим воспитанием у студентов вузов**

*В статье рассмотрены и определены наиболее значимые мотивы повышения двигательной активности. В анкетировании приняли участие студентки I–II курсов Классического частного университета. Результаты анкетирования позволяют наметить пути коррекции двигательного режима студентов высших учебных заведений и формировать стойкий интерес к занятиям физическим воспитанием. Актуальным является поиск новых средств и методов, побуждающих к занятиям физической культурой студентов высших учебных заведений.*

*Ключевые слова: мотивация, студентки, физическое воспитание, двигательная активность.*

#### **Lepyokhina I. Motivation to employments by physical education for the students**

*Defining the meaningful stimuli for exercises of physical education by female students of the university. The article analyses and outlines the most meaningful stimuli for increasing motion activity. The experimental group comprised female of the 1<sup>st</sup>–2<sup>nd</sup> year studies of Classic private university. The results of the survey conducted outline the possible ways to build up continuous interest of students in physical education. The article highlights the possible ways how to raise interest in physical activity and provide positive stimuli.*

*Key words: motivation, students, physical education, physical activity.*

## ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ГІРНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Статтю присвячено аналізу негативного впливу деяких екологічних та соціальних аспектів на стан здоров'я населення Донбаського регіону. Розкрито актуальні питання формування культури здоров'я студентів гірничих спеціальностей у вищих навчальних закладах. Особливу увагу приділено основним проблемам погіршення здоров'я гірників у межах професійної діяльності.*

*Ключові слова: культура здоров'я, студенти гірничих спеціальностей, професійні захворювання.*

Сучасний розвиток суспільства значною мірою актуалізує проблеми, пов'язані зі здоровим способом життя, яке все більше стає основною мірою здоров'я та активного довголіття. Одним із найважливіших завдань педагогіки є формування вміння розумно використовувати й поєднувати об'єктивні та суб'єктивні фактори, що забезпечують духовну, психічну й фізичну гармонію людини.

Особливо гостро постає питання погіршення здоров'я майбутніх фахівців промислових регіонів, зокрема Донбаського. Це пов'язано з великою кількістю чинників, які негативно впливають на стан здоров'я мешканців Донбасу, серед яких: важка екологічна ситуація, економічні негаразди, специфіка промисловості регіону, що включає в себе вугільну, металургійну, хімічну та інші галузі.

Слід зазначити, що останнім часом питання збереження здоров'я населення та забезпечення здорового способу життя працюючих стали предметом досліджень багатьох учених у різних галузях науки, серед яких у межах цієї публікації були розглянуті праці О. Ахвердової, В. Бабича, Л. Безуглої, Т. Бойченко, С. Волкова, В. Горашука, Ю. Драгнева, І. Іванової, С. Кириленка, В. Копи, В. Мовчанюк, В. Муратова, Т. Титаренка, Т. Усатенко, В. Царенко, М. Шабатура.

**Мета статті** полягає в розкритті актуальних питань формування культури здоров'я студентів гірничих спеціальностей.

За нинішніх темпів погіршення здоров'я людей, які працюють, негативних наслідків демографічної кризи в Україні вже в 2015–2020 рр. потреба в трудових ресурсах провідних галузей промисловості (вугільної, металургійної, хімічної) може бути задоволена лише на 40–45%, що загрожує кадровим колапсом підприємствам. Матеріали досліджень [1; 5] свідчать, що через масштабну захворюваність з тимчасовою втратою працездатності та вихід хворих і постраждалих від нещасних випадків на виробництві на первинну інвалідність економіка країни щорічно безповоротно втрачає кваліфікований трудовий потенціал, мільярди коштів держбюджету та фондів соціального страхування.

Таким чином, одним із важливих завдань держави має бути збереження здоров'я населення, зокрема основного потенціалу виробничих ресурсів країни. Доведено, що здоров'я населення залежить від соціального й економічного благополуччя, здорового способу життя, спадковості, раціонального харчування, належних умов життя та побуту, стану навколишнього середовища тощо. Адже взаємозв'язок здорового способу життя й суспільства є настільки тісним, що вирішити одне коло проблем, не зачіпаючи іншого, стає неможливо. Більше того, майже неможливо забезпечити здоровий спосіб життя навіть окремого індивіда, не налагоджуючи та не оптимізуючи суспільну сферу життя. Вивчення тенденцій захворюваності та поширеності хвороб серед різних вікових груп населення, а також закономірностей змін цих показників є складовою планування стратегічних напрямів формування культури здоров'я. Також дослідження показників стану здоров'я окремо в осіб працездатного віку дасть змогу виявити особливості формування здоров'я, які необхідно враховувати ще при підготовці майбутніх фахівців у період навчання.

Отже, формування свідомої оцінки власної успішності, компетентного вибору і визначення особистістю цілей життєдіяльності має стати підґрунтям активно-конструктивної профілактики захворювань, збереження і зміцнення здоров'я. Формування здоров'я, таким чином, перетворюється на стратегію гармонізації фізичного психічного та духовного розвитку особистості для забезпечення самореалізації й ефективної адаптації до навколишнього середовища шляхом набуття необхідних гігієнічних знань та закріплення навичок здорового способу життя [3].

На наш погляд, ефективність формування культури здоров'я багато в чому залежить від організації якісної підготовки та кваліфікації фахівців, набуття в процесі навчання навичок створення й підтримки умов для здорового способу життя і праці. Так, управління процесом формування здорового способу життя в період навчання стає важливим фактором, оскільки безпосередньо пов'язано з підвищенням та оптимізацією культури здоров'я студентської молоді, причому має враховувати специфіку майбутньої професійної діяльності. Для цього необхідна зміна цільової спрямованості фізичного виховання, суть якого зводиться до підтримки фізичної форми студентів.

Формування культури здоров'я – досить складний процес, що потребує тривалого часу, ефективного управління та контролю. У вищих навчальних закладах технічного профілю його слід починати з урахування всіх негативних факторів майбутньої професії.

Особливого значення ми надаємо формуванню культури здоров'я студентів гірничих спеціальностей, бо праця гірників – це дійсно важкий вид діяльності, що виснажує не тільки фізично, а й емоційно. Напруження дуже велике – робота під землею, у темному, часто обмеженому просторі, що накладає величезний відбиток на здоров'я людини. Це пов'язано з існуванням великої кількості чинників, які негативно впливають на стан здоров'я працівників, серед них: важка екологічна ситуація, економічні не-

газарди, специфіка праці – шум та вібрація, нераціональне освітлення й вентиляція, вимушене положення тіла, нервово-психічне, зорове та слухове перевантаження. Усі вищезазнані фактори часто призводять до таких хронічних захворювань гірників, як: пневмоконіоз, хронічний та пиловий бронхіти, коніотуберкульоз, радикулопатія, вібраційна хвороба, артроз, катаракта тощо. Ситуація ускладнюється й невідповідністю умов праці санітарним правилам. За даними Держсанепідемслужби, до цієї категорії належать більше ніж 70% вугледобувних підприємств України [2, с. 10]. Особливо незадовільний санітарний стан на середніх і малих підприємствах та підприємствах приватної форми власності, які явно недостатньо охоплені державним санітарним наглядом. Несвідоме ставлення до свого здоров'я, низька культура здоров'я працюючих гірників ускладнюються такими причинами формування несприятливих умов праці, як: недосконалі технології, машини та механізми, їхня несправність, невикористання засобів захисту, порушення правил техніки безпеки, режимів праці й відпочинку. Підсилює вплив негативних факторів виробництва на здоров'я й екологічно агресивне середовище регіонів з концентрованою промисловістю, таких як Луганськ, Донецьк, Дніпропетровськ тощо. Чисельність шахт, збагачувальних фабрик та інших промислових підприємств істотно погіршує екологічне становище. Діяльність підприємств негативно впливає на навколишнє середовище в декількох напрямках: забруднення атмосфери, засолення ґрунтових вод, порушення природного загального водного балансу, нагромадження відвалів та зсуви ґрунту. Усе це становить проблему для всього населення промислових регіонів.

Таким чином, факторів, що негативно впливають на стан здоров'я працюючих у вугледобувній галузі, досить багато. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), на здоров'ї трудящих позначається понад 100 000 хімічних речовин, 200 біологічних факторів, близько 50 фізичних і 20 ергономічних умов, а також безліч психічних і соціальних проблем [7].

В окрему категорію можна виокремити чинники, несприятливий вплив яких призводить до виникнення професійних захворювань. Вони являють собою неспецифічні, але характерні клінічні синдроми та форми хвороб, виникнення й розвиток яких етимологічно пов'язані з впливом тільки певних умов праці, або захворювання, які зустрічаються при роботі із цими факторами закономірно частіше, ніж за інших умов. Під терміном “професійні захворювання” розуміються захворювання працівників або учасників виробничих процесів, до яких призводить вплив шкідливих факторів виробництва. Профзахворювання можна поділити на два основних види: гостре і хронічне. Їх основна відмінність полягає у факторі часу [6, с. 1070].

За такого стану справ майбутні гірники мають прагнути бути обізнаними з питань збереження та зміцнення власного здоров'я в існуючих екологічних умовах та нелегких умовах праці. Саме тому майбутні фахівці гірничих спеціальностей повинні добувати у вищих навчальних закладах

необхідні знання, уміння та навички з питань формування, зміцнення та збереження власного здоров'я. Здоров'я працівників гірничодобувної промисловості неможливо зберегти, використовуючи звичайні методи фізичної культури, спорту, охорони здоров'я. Для цього необхідний комплексний, індивідуальний, усвідомлений підхід ще на етапі навчальної підготовки [4], що робить формування культури здоров'я, розвиток стійкої системи навичок здоров'язбережної діяльності людини протягом усього життя, а також оволодіння способами корекції будь-яких відхилень та підтримки здоров'я у всіх його проявах вагомими завдання освітнього процесу студентів гірничих спеціальностей. Таким чином, система ціннісних уявлень про культуру здоров'я перетвориться на особистий вимір у поведінці фахівця-гірника, визначаючи ефективність формування здорового способу життя і діяльності, починаючи від студентських років до професійно компетентного шахтаря. Як зазначає М. Коренев, саме свідомо оцінка власної успішності, компетентний вибір і визначення особистістю, яка розвивається, цілей життєдіяльності є підґрунтям активно-конструктивної профілактики захворювань, збереження та зміцнення здоров'я. Формування здоров'я постає як стратегія гармонізації фізичного та психічного розвитку особистості для забезпечення її самореалізації й ефективної адаптації до навколишнього середовища шляхом набуття необхідних гігієнічних знань та закріплення навичок здорового способу життя [3].

Підсумовуючи вищесказане, можемо зробити такі **висновки**. В умовах формування нової стратегії соціального й економічного розвитку країни, головна увага має зосереджуватися на способі життя як системі всієї сукупної життєдіяльності людини.

Впровадження нової системи підготовки та виховання студентів гірничого напрямку для досягнення високого рівня культури здоров'я і знань про індивідуальне здоров'я з огляду на специфіку майбутньої спеціальності є одним із найнеобхідніших заходів для покращення культури здоров'я студентів гірничих спеціальностей та шляхом вирішення проблеми погіршення здоров'я гірників.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті сутності поняття “культура здоров'я” студентів гірничих спеціальностей.

#### **Список використаної літератури**

1. Аналіз стану охорони праці в Україні та основні завдання профспілкових організацій на наступні 5 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://otipb.at.ua/load/analiz\\_stanu\\_okhoroni\\_praci\\_v\\_ukrajini\\_ta\\_osnovni\\_zavdannja\\_profspilkovikh\\_organizacij\\_na\\_nastupni\\_5\\_rokiv/24-1-0-2111](http://otipb.at.ua/load/analiz_stanu_okhoroni_praci_v_ukrajini_ta_osnovni_zavdannja_profspilkovikh_organizacij_na_nastupni_5_rokiv/24-1-0-2111).
2. Грибан В.Г. Охорона праці : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В.Г. Грибан, О.В. Негодченко. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 280 с.
3. Коренев М.М. Доповідь “Здоров'я дітей шкільного віку – проблеми та засоби їх вирішення” [Електронний ресурс] / М.М. Коренев // Внутренняя медицина новини Академії медичних наук України. – 2007. – № 4. – Режим доступу: <http://internal.mif-ua.com/archive/issue-2827/article-2857/print.html>.
4. Запорожан В.М. Генетичні передумови здоров'я нації / В.М. Запорожан // Журн. АМН України. – 2007. – № 3. – Т. 13. – С. 455–463.



5. Концепція Загальнодержавної цільової соціальної програми “Здорова нація” : Проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: /[http://www.mongov.ua/gr/obg/2008/22\\_02\\_08.doc](http://www.mongov.ua/gr/obg/2008/22_02_08.doc).

6. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – [3-е изд.]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1985. – 1600 с.

7. Шаптала О. Стан здоров'я виробничих сил і умови його підтримки та відновлення в Україні / О. Шаптала // Статистика України. – 2003. – № 4. – С. 65–68.

**Луговской А.Э. Формирование культуры здоровья студентов горных специальностей как психолого-педагогическая проблема**

*Статья посвящается анализу негативного влияния некоторых экологических и социальных аспектов на состояние здоровья населения Донбасского региона. Раскрываются актуальные вопросы формирования культуры здоровья студентов горных специальностей в высших учебных заведениях. Особое внимание уделяется основным проблемам ухудшения здоровья горняков в рамках профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: культура здоровья, студенты горных специальностей, профессиональные заболевания.*

**Lugovskoy A. Building a culture of health professions students cast as psychological-pedagogical problem**

*Article is devoted to topical issues of creating a culture of health profession students of mining in higher education. Particular attention is paid to the basic problems of poor health miners within the profession. Revealed the negative impact of certain aspects of Donbass region specific health status.*

*Key words: culture of health professions students of mining, occupational diseases.*

## ПРОГРАМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ПРИ БАГАТОРІВНЕВІЙ ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРА І СПЕЦІАЛІСТА ОСВІТИ

*У статті подано програму педагогічної практики майбутніх бакалаврів і спеціалістів освіти у процесі навчання у ВНЗ. У програмі описано цілі, завдання, зміст діяльності студентів, а також охарактеризовано знання і вміння, якими має оволодіти студент під час проходження педагогічної практики на кожному курсі навчання в університеті.*

*Ключові слова: педагогічна практика, багаторівнева підготовка, бакалавр, спеціаліст.*

Зміст педагогічної практики визначається орієнтацією на три основні фактори: необхідність професійного розвитку особистості студента, навчання педагогічної діяльності, підготовка освіченого викладача-предметника. Відповідно до цього в програмі педагогічної практики виділяються вимоги до знань і вмінь студентів за такими блоками дисциплін: загальнокультурним, психолого-педагогічним, предметним.

Педагогічна практика відіграє важливу роль у підготовці вчителя високої кваліфікації. Вона має стати тією ланкою, яка поєднає викладання психолого-педагогічних дисциплін зі спеціальними. Крім того, найважливішою умовою підвищення кваліфікації майбутнього вчителя є його науково-теоретична база, уміння застосовувати теоретичні знання на практиці, у житті школи.

*Метою статті* є опис програми педагогічної практики студентів в умовах багаторівневої підготовки бакалавра і спеціаліста освіти.

Психолого-педагогічні дисципліни вивчаються на всіх рівнях підготовки бакалавра й спеціаліста освіти. За кожною дисципліною передбачено психолого-педагогічну практику студента в школі. Психолого-педагогічна практика спрямована на оволодіння основами педагогічної й психологічної культури, різними технологіями спілкування, управління, саморегуляції стосовно практичного використання цих технологій у навчально-виховному процесі школи. Педагогічна практика спрямована також на навчання самостійного конструювання нових педагогічних ситуацій і форм навчання на основі диференційованого, індивідуалізованого підходу до того, кого навчають.

Багаторівневою підготовкою бакалавра освіти не передбачено неперервну педагогічну практику студентів, яка багато років проводилася. Студенти з I курсу відвідували школу, де вони проводили виховні заходи, спілкувалися з учителями, учнями. Сьогодні на організацію такої практики не виділяються години. Тому викладачам доводиться переглядати зміст практики. Колективи кафедр педагогіки й психології організують цю практику шляхом лабораторно-практичних занять. Ми здійснили спроби розроби-

ти зразкову програму безперервної педагогічної практики при підготовці бакалавра освіти.

*Програма педагогічної практики студентів I курсу.*

Основною метою програми є: розвиток стійкого інтересу до педагогічної діяльності; ознайомлення студентів з моделями шкіл.

Завдання практики: ознайомлення студентів з різними типами шкіл (школа-гімназія, школа-ліцей, коледж). Вивчення різних моделей розвитку шкіл; ознайомлення студентів із завданнями й основними напрямками навчально-виховної роботи школи на сучасному етапі; навчання використанню діагностичних методів.

*Зміст педагогічної діяльності студентів I курсу.*

Педагогічна діяльність студентів I курсу включає: знайомство з директором школи і його заступниками. З'ясування в ході бесіди з директором школи педагогічних основ діяльності школи й формулювання їх, якщо таке відсутнє. Відповіді на такі питання:

- особливості школи та її соціальне оточення (рівень розвитку педагогічного колективу, наявність органів самоврядування, зв'язок з іншими освітніми установами тощо);
- матеріальна база школи (тип будови, аудиторний фонд, кабінети, бібліотека, спортивний і актовий зали тощо);
- наявність у школі педагогічного лідера (директор, заступники директора, учителі), його творчий портрет;
- шляхи науково-педагогічного зростання педагогів школи: вивчення педагогічної літератури, методичні семінари, вивчення досвіду інших шкіл і педагогів, проведення експериментальних досліджень тощо.

Ознайомлення з різноманітними моделями педагогічних систем шкіл, що відрізняються одна від одної характером системотворчих зв'язків у ланцюжку: концептуальні ідеї – діяльність – відносини; їх аналіз: модель самоврядування (модель відносин); модель комунарської школи (організація колективної діяльності); модель коледжу, ліцею, гімназії (елітарні школи); модель трудової школи (що розвивається як виробнича система); модель асоціації клубів (школа-комплекс, в основі – дозвіллева діяльність); модель школи сімейного типу (для малокомплектних шкіл); модель спортивної школи; модель екологічного ліцею тощо.

Аналіз системи ідей, що відбивають спосіб життя й діяльності школи, її особливість і унікальність.

Психолого-педагогічне вивчення школярів, їхніх інтересів, життєвих цінностей. Уміння користуватися діагностичними методами, навчитися виділяти факти, педагогічні ситуації, які необхідно продіагностувати.

Необхідний мінімум професійно-педагогічних умінь студента-першокурсника: аналізувати й оцінювати власну навчальну діяльність з вивчення психолого-педагогічних дисциплін; визначати конкретні завдання власного професійного самовдосконалення; здійснювати педагогічне діагностування; підготувати творчий звіт про своє професійне зростання.

Виконанню цієї програми сприяють семінарсько-практичні заняття з психолого-педагогічних дисциплін.

*Педагогічна практика студентів II курсу.*

Цілі практики: вивчення і теоретичне осмислення педагогічних явищ у навчальній і виховній діяльності з дітьми шляхом організації семінарсько-практичних занять з психолого-педагогічних дисциплін; оволодіння способами самодіагностики професійно-особистісного розвитку; розробка прогностичної концепції та програми професійно-особистісного розвитку.

Завдання практики: ознайомлення з основними напрямками діяльності вчителя (з профілю спеціальності) і класного керівника; ознайомлення з організацією роботи класного кабінету зі своєї спеціальності; закріплення й поглиблення психолого-педагогічних знань у процесі їх творчого використання при вирішенні завдань виховання й розвитку школярів; практичне оволодіння змістом і системою роботи школярів в умовах літнього відпочинку в дитячих таборах.

Зміст педагогічної практики студентів II курсу.

Педагогічна діяльність студентів II курсу включає: ознайомлення із плануванням роботи з предмета (тематичне, календарне, поурочне), із планом класного керівника; ознайомлення з організацією роботи кабінету зі своєї спеціальності; визначення ставлення школярів до навчання, інтересу до предмета (зі своєї спеціальності); підготовка й проведення одного на вибір класного заняття з предмета (бесіда, екскурсія, предметний вечір, вікторина, конкурс, предметна олімпіада, заняття гуртка, проблемне факультативне заняття тощо).

Отже, професійна орієнтація студентів II курсу набуває якісно нового рівня. Виконання перших практичних завдань у мікропроцесі усвідомлюється не лише як сукупність певних ситуацій-дій, а і як ілюстрація педагогічної теорії. Актуалізується когнітивний компонент у практичній діяльності, створюються передумови для виявлення потреби в педагогічних знаннях.

Необхідний мінімум професійно-педагогічних умінь, якими має опанувати студент II курсу: планування групової роботи із предмета; планування виховної роботи дитячого колективу; вміння організувати позаурочну роботу зі свого предмета; вміння аналізувати ситуацію спілкування учителя з учнями; вміння побудувати діалогове спілкування з дітьми; вміння аналізувати свою діяльність, спрямовану на професійне становлення.

Завершується педагогічна практика студентів I–II курсів виконанням творчих робіт, що є своєрідним показником їхніх досягнень у здобутті професійних знань і вмінь.

*Педагогічна практика студентів III курсу.*

Мета практики: практичне оволодіння змістом і системою роботи з колективом школярів в умовах школи й літнього відпочинку дітей у період канікул.

Завдання педагогічної практики: закріплення й поглиблення психолого-педагогічних знань у процесі їх творчого використання при вирішенні завдань виховання й розвитку школярів (як у школі, так і в літніх таборах відпочинку дітей); формування умінь з організації тимчасового дитячого колективу в літніх таборах відпочинку; удосконалення педагогічних умінь з виявлення пізнавальних і професійних інтересів школярів та їх впливу на розвиток.

Зміст педагогічної діяльності студентів III курсу включає таке: вивчення цікавого досвіду одного вчителя, системи роботи класного керівника; виявлення спеціальних здібностей і соціальної активності учнів з метою їхнього розвитку в навчальній і позанавчальній діяльності; участь у поточній навчально-виховній роботі, плануванні й організації колективних творчих справ з дітьми в літніх таборах відпочинку; розробка конспекту одного уроку відповідно до вимог проведення його в групі студентів (процес імітації).

Для студентів III курсу важливою є літня педагогічна практика. На відміну від попередньої, у відомому змісті дискретної практики (один раз на тиждень), ця практика характеризується неперервністю. Студенти працюють вожатими, вихователями впродовж чотирьох тижнів у специфічних умовах літнього табору відпочинку дітей. Актуалізується орієнтація на цілісний педагогічний процес поза навчальною діяльністю, коли відсутній безпосередній вплив типових для школи факторів. Студенти самостійно організовують життєдіяльність тимчасового дитячого колективу, основу якого становить дитяча організація. Зміст практики цього етапу реалізується на семінарі за методикою виховної роботи в дитячому таборі відпочинку, під час інструктивно-методичного табірної збору й безпосередньо в процесі роботи в дитячому таборі відпочинку. У результаті літньої педагогічної практики рівень готовності студентів до навчально-виховної роботи з дітьми значно зростає за всіма показниками, що впливають із завдань педагогічної практики в цілому. У ній уперше знаходять вираження й реалізацію системотворчі принципи практики: системність, безперервність, цілісність і комплексність.

#### *Педагогічна практика студентів IV–V курсів.*

Завдання педагогічної практики: подальший розвиток загальнопедагогічних умінь і навичок, набутих студентами на семінарсько-практичних заняттях з психолого-педагогічних дисциплін (а також за методикою предмета), які проводилися в більшості випадків у школі; комплексне вивчення змісту роботи різних типів шкіл, особистості школяра й учнівського колективу; педагогічне планування всіх видів навчально-виховної роботи в класі; обґрунтований вибір і творче використання засобів і методів виховання з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей учнів; педагогічне співробітництво з дитячими об'єднаннями й взаємодія з батьками учнів; самоаналіз досягнутих результатів навчально-виховної роботи; творче використання рекомендацій учених за технологією виховання; формування професійних умінь учителя-предметника, визначення й розв'язок

навчальних і виховних завдань кожного уроку, позакласних занять з предмета, доцільний відбір змісту навчального матеріалу, обґрунтоване використання форм і методів навчання з урахуванням особливостей розвитку учнів класу; творче використання рекомендацій учених щодо педагогічних технологій навчання; творчий і індивідуальний підхід до використання педагогічної теорії в організації навчально-виховного процесу в конкретному класі.

Організація навчально-виховної практики студентів IV–V курсів.

Практика починається з ознайомлення із системою навчально-виховної роботи школи, що передбачає: а) бесіду з адміністрацією, учителями, класним керівником, методистом; б) вивчення документації (планів роботи вчителя-предметника й класного керівника, планів роботи гуртків і дитячих об'єднань).

Зміст практики студентів IV курсу.

Зміст практики передбачає вивчення програми, тематичних і поурочних планів учителя-предметника, плану позакласної роботи із предмета, плану роботи класного керівника (майстри виробничого навчання, вихователя), плану роботи дитячих об'єднань, ознайомлення з навчально-виховною роботою школи; включення в навчальну й позакласну роботу із предмета спеціальності, планування, відвідування, проведення такої роботи, аналіз уроків; включення у позакласну виховну роботу в класі (групі), її планування, проведення виховних заходів, їх аналіз; виконання творчих і методичних робіт; вивчення рівня знань і ставлення школярів до предмета; виявлення причин відставання окремих учнів.

Практика на V курсі ускладнюється за тими самими позиціями як логічне продовження попередньої практики. На V курсі передбачається проведення системи уроків і позакласних занять з предмета (заняття гуртка, предметний тиждень, олімпіада), системи виховної роботи відповідно до плану вчителя, класного керівника (вихователя) школи або СПТУ. У центрі уваги – урок як основна форма організації навчального процесу, навчальної діяльності. Студенти V курсу мають практично освоїти урок і усвідомити його як одиницю процесу, зрозуміти його завдання, функції, методику, форми організації й контролю, оцінити його якість, ефективність, його місце в системі тощо. Самостійному проведенню уроків передують його кількаразове спостереження й аналіз. Осмислення теорії й методики уроку поряд з іншими формами навчання приводить до переробки знань, засвоєних у курсах психології, педагогіки й методики.

Студенти V курсу опановують уміння на основі низки уроків з певної тематики, проводять їх порівняльно-педагогічний аналіз і визначають виховні й освітні цілі й успіхи в їх досягненні; зіставляють структуру різних уроків і оцінюють її доцільність; розкривають задум учителя з відбору змісту й методів навчання у роботі над провідними ідеями, опорними поняттями в межах навчального предмета; оцінюють використання індивідуальних, групових і колективних форм роботи, застосування прийомів тво-

рчої роботи на уроках; коментують навчальні досягнення школярів із засвоєння знань конкретної теми (розділу) курсу.

#### **Список використаної літератури**

1. Сохрина В.Г. Система общественно-педагогической практики студентов / В.Г. Сохрина // Пути повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе. – Челябинск : ЧГПИ, 1985. – С. 73–77.
2. Теория и практика высшего педагогического образования / под ред. В.А. Слостенина. – М. : Прометей, 1993. – 117 с.
3. Харламов И.Ф. Педагогическая практика: старые и новые подходы / И.Ф. Харламов // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 72–78.
4. Чекалева Н.В. Методологические основы образовательного-профессиональной подготовки студентов педагогических вузов / Н.В. Чекалева // Образовательные стандарты и развитие личности. – Омск : ОмГПУ, 1995. – С. 14–17.

#### **Майский Г.Ю. Программа педагогической практики при многоуровневой подготовке бакалавра и специалиста образования**

*В статье представлена программа педагогической практики будущих бакалавров и специалистов образования в процессе обучения в высшем учебном заведении. В программе описаны цели, задачи, содержание деятельности студентов, а также охарактеризованы знания и умения, которыми должен овладеть студент в процессе прохождения педагогической практики на каждом курсе обучения в университете.*

*Ключевые слова: педагогическая практика, многоуровневая подготовка, бакалавр, специалист.*

#### **Maiskiy G. Student teaching program in a multi-level bachelor's and education specialist**

*In the article presents the program of teaching practice for future undergraduate and professional education in the process of learning in higher education. The program describes the aims, objectives, content of students, as well as characterize the knowledge and skills that students should acquire during the passage of practice teaching in each course at the university.*

*Key words: teaching practice, multi-level training, bachelor, specialist.*

## ПРО ПОНЯТТЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЮ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

*У статті проаналізовано та уточнено сутність поняття “дослідницькі вміння майбутніх менеджерів”. Наведено класифікації цих умінь. Визначено їх важливість для професійної діяльності майбутнього менеджера.*

*Ключові слова: дослідницькі вміння, менеджер, професійна діяльність.*

Інформація в сучасному діловому світі, без перебільшення, – основний ресурс будь-якої організації, що дає змогу досягти успіху. Навіть саме існування організації, незалежно від її форми власності, роду діяльності, ступеня соціальної спрямованості, без повноцінного інформаційного забезпечення неможливо. Відповідно, керівник, який не здатний повною мірою (самостійно або за допомогою підлеглих, фахівців) забезпечити себе всією необхідною інформацією, приречений на неспроможність і, як наслідок її, провал у поставлених цілях. Правильна організація дослідницької діяльності та грамотне розпорядження отриманою інформацією допоможе прийняти правильне рішення і, зрештою, привести фірму до процвітання.

Інформаційна цивілізація, до якої ввійшли високорозвинуті країни світу, соціально-економічні та культурно-історичні перетворення, що відбуваються сьогодні в Україні, передбачають участь сучасної людини в процесах створення, накопичення та використання інформації, яка є головним фактором суспільного розвитку.

Перехід нашої країни до інформаційного суспільства потребує значного оновлення системи освіти, зміни її характеру (спрямованості, цілей, змісту) та суттєвого підвищення її якості, що є можливим за рахунок упровадження прогресивних освітніх технологій та вивчення рівня функціонування й розвитку педагогічних систем на основі об'єктивної, достовірної, науково обґрунтованої інформації. Отримати таку інформацію можна лише на основі наукових досліджень, методика яких розробили сучасні педагогіка, психологія, соціологія та інші науки. Тому оволодіння технологіями дослідницької роботи стало потребою і вимогою компетентного керівництва.

Принципово важливим є те, що не лише можливість, а і право в певних межах змінювати та оновлювати зміст, методи й форми управління, здійснювати необхідну для цього дослідницьку роботу закріплено в законодавчих і нормативно-правових документах: Національній доктрині розвитку освіти України (2001 р.), Законі України “Про вищу освіту” (2002 р.), Законі України “Про інноваційну діяльність” (2002 р.), Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) (1993 р.) тощо. Згідно із цими документами, головним завданням реформування вищої школи є виховання творчої особистості, здатної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому науковому та фаховому рівнях.



Водночас аналіз програм професійної освіти свідчить про відсутність цілеспрямованої роботи щодо формування дослідницьких умінь у більшості майбутніх керівників. Окремі спроби формувати дослідницькі вміння не мають достатнього наукового обґрунтування, необхідного організаційно-методичного забезпечення, мають епізодичний характер та еkleктичні за змістом. Це призводить до того, що переважна частина керівників не може задовольнити вимоги суспільства щодо управління, а також власні потреби з управління інноваційними процесами та самостійного розв'язання поточних управлінських завдань.

Вирішення вказаних проблем потребує, по-перше, розуміння дослідної діяльності не лише як спеціальної, професійної сфери науковців, а і як невід'ємної частини практичної управлінської діяльності, як особисто значущої складової функціональної компетентності керівника; по-друге, внесення науково обґрунтованих змін і доповнень у зміст підготовки майбутніх менеджерів і введення в навчальні плани нових курсів (спецкурсів).

Актуальність проблеми формування дослідницьких умінь у студентів під час навчальної діяльності пояснює той факт, що в цій сфері проводяться численні дослідження. Найбільш загальні питання окресленої проблеми висвітлені в працях С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Белікова, Г. Гранатової, Т. Ільїної, Т. Климової, І. Конфедератової, Х. Мулюкова, Л. Путляєва, П. Романова, Н. Сичкової, А. Усової, В. Успенського, В. Ушачева, С. Шапоринського та ін.

Перевагу дослідницьким умінням у професійній підготовці фахівців віддають В. Андрєєв, С. Балашова, В. Борисов, І. Каташинська, В. Литовченко, Н. Недодатко, Н. Яковлева.

Проблема формування дослідницьких умінь у працівників педагогічної сфери має різні аспекти і була у свій час об'єктом вивчення багатьох науковців, серед яких К. Абульханова-Славська, К. Макагон, Є. Орлова, З. Шершньова, Т. Шипілова, Л. Федор'як, В. Кулешова, О. Миргородська та ін.

Формування дослідницької культури відображено в працях науковців української школи, таких як: С. Гончаренко, О. Жилінська, Г. Іванюк, Н. Кушнарєнко, І. Сенча, Д. Черваньов, В. Шейк. Значну увагу дослідженню цієї проблеми приділяють російські науковці: В. Загвязинський, В. Краєвський, О. Бережнова.

Різні аспекти підготовки професійних керівників розглядаються в роботах педагогів, психологів, економістів, менеджерів (В. Безбородий, Н. Болтачєєва, Ю. Ємельянов, В. Левінцова, Е. Лінчевський, В. Пугачов, В. Черевко та ін.).

Психолого-педагогічні аспекти формування знань, умінь та навичок розкриті в працях В. Гриньової, С. Кисельгофа, Є. Мілеряна, А. Москаленко, К. Платонова, Н. Тализіної, К. Ушинського та ін.

Проте, віддаючи належне наявним здобуткам, ми все ж змушені констатувати, що праці названих вище вчених висвітлювали лише окремі її аспекти. А проблема формування дослідницьких умінь майбутніх мене-

джерів є принципово новою і не була предметом спеціального педагогічного дослідження.

Увага науковців до теоретичних і методичних засад підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах зосереджена на визначенні особливостей її змісту, психолого-педагогічних і дидактичних умов оволодіння професійною діяльністю, зокрема досліджено поняття наукового менеджменту і його відображення в змісті освітнього процесу (В. Гамаюнов, І. Грачанікова, Н. Клокар, В. Маслов, Г. Щокін та ін.); специфіку професійної підготовки менеджерів (Д. Дзвінчук, В. Денисюк, В. Козаков, П. Перепелиця, В. Рибалка, В. Шаркунова та ін.); особливості підготовки менеджерів як управлінців-лідерів та формування в них професійно важливих особистісних якостей (М. Армстронг, Г. Балл, Р. Вебер, Р. Гріффін, Дж. Максвелл, О. Пономарьов, О. Романовський, Л. Товажнянський та ін.).

**Мета статті** полягає в аналізі та уточненні змісту поняття “дослідницькі вміння”, аналізі його класифікацій.

Термінологічні пошуки в наукових джерелах засвідчили різноманітність думок щодо тезаурусу, який використовується при вивченні дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів освіти. Контент-аналіз дав нам змогу виділити основні визначення-епітети цієї діяльності: пошукова; пошуково-творча; дослідницько-творча; пошуково-дослідна, або пошуково-дослідницька; навчально-дослідна; науково-пізнавальна; дослідницько-педагогічна; дослідницько-проектна; дослідницька; науково-дослідна або науково-дослідницька.

У психолого-педагогічній літературі поняття “дослідницькі вміння” різні автори трактують по-різному. Багато дослідників відразу вдаються до класифікації дослідницьких умінь, не визначаючи самого поняття. Аналіз різних визначень і класифікацій дав можливість виділити декілька підходів до визначення дослідницьких умінь.

Розглянемо найбільш важливі підходи для нашого дослідження. Н. Головізніна, В. Успенський, І. Зимня, Е. Шашенкова та інші розглядають дослідницькі вміння як результат і міру дослідницької діяльності.

У тлумаченні В. Андрєєва – це вміння застосовувати певні прийоми наукового методу пізнання в умовах розв’язання навчальної проблеми під час виконання дослідницького завдання.

На думку Н. Головізніної, дослідницькі вміння структурно оформляються в ході здійснення дослідницької діяльності, є її підсумком, одним з основних критеріїв. “Дослідницьке вміння – це очікуваний результат навчання дослідницької діяльності, що являє собою інтеграцію спеціальних, усвідомлених, взаємозумовлених, досконало освоєних дій, що забезпечують учням самостійне створення дослідного продукту” [1].

Аналогічної точки зору дотримується В. Успенський, який під дослідницьким умінням розуміє “здатність до самостійних спостережень, набутих у процесі вирішення дослідницьких завдань” [2].

Автори іншого підходу: С. Арсенова, Х. Мулюков, М. Поголяєва, П. Романов, Н. Сичков та інші – розглядають дослідницькі вміння як здат-

ність до дій, необхідних для виконання дослідницької діяльності. П. Романов дає таке визначення: “Дослідницьке вміння – здатність учня ефективно виконувати дії, адекватні змісту кожного рівня системи освіти, для вирішення завдання, що виникає перед ними, відповідно до логіки наукового дослідження, на основі наявних знань і вмінь” [3].

М. Поволяєва розуміє під дослідними вміннями систему інтелектуальних, практичних знань, умінь, навичок, необхідних для самостійного проведення дослідження або його частин [4].

В. Лазарев до основних дій, виконуваних при вирішенні дослідницьких завдань, відносить такі [5]:

- постановка дослідницьких завдань;
- планування вирішення завдань;
- висунення гіпотез;
- побудова вимірюваних величин і вимірювальних шкал;
- збір вихідної інформації (спостереження тощо);
- експериментування;
- аналіз даних експериментів або спостережень і побудова узагальнень;
- побудова моделей дійсності та робота з моделями.

На думку Е. Шашенкової, дослідницькі вміння – це свідоме володіння сукупністю операцій, які є способами здійснення розумових і практичних дій (у тому числі творчих дослідницьких дій), які становлять дослідну діяльність, успішність формування і виконання яких залежить від раніше набутих умінь.

Деякі дослідники підкреслюють, що дії мають не тільки практичний, а й психічний характер [6].

В. Амеліна визначає дослідницькі вміння як “володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідною для пізнавальної діяльності у всіх видах навчальної праці” [7].

Вважаючи за необхідне об’єднати ці підходи, під дослідницькими вміннями будемо розуміти складну систему практичних та інтелектуальних дій, що дає змогу виконати дослідницьку діяльність або її окремі етапи та сформовану за допомогою дослідницької діяльності за наявності відповідних знань, умінь і навичок.

Розглянувши класифікації дослідницьких умінь, запропоновані різними авторами, можна зробити висновок про те, що в психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки про склад дослідницьких умінь. Таким чином, запропоновані класифікації є недостатньо докладними. Однак для успішного формування дослідницьких умінь необхідно визначити їх структурний склад.

У науковій літературі на сьогодні є досить велика кількість спроб класифікувати дослідницькі вміння. Так, нами проаналізовані класифікації умінь, збудовані за функціями діяльності (З. Єсарьова, Н. Кузьміна, В. Ніколаєв, Л. Спірін, О. Щербаков та ін.) і за логікою (етапністю) процесу діяльності, в тому числі і дослідницької (І. Бердніков, М. Владика, І. Ісаєв,

Н. Яковлєва та ін.). Жодну з виявлених і проаналізованих нами класифікацій не можна наразі назвати загально визнаною. Тим не менше, ми вважаємо класифікацію вмінь необхідною, оскільки це дає змогу впорядкувати різноманітні вміння за їх призначенням відповідно до логіки наукового дослідження, що важливо при діагностиці вмінь та їх поетапному формуванні.

Одним із концептуальних підходів до визначення структури дослідницьких умінь є опора на компонентний склад науково-пошукової діяльності. Згідно з компонентами цієї діяльності ряд авторів виділяє відповідно такі групи дослідницьких умінь: операціональні, інтелектуальні, конструктивні (В. Єлманова); пізнавальні, діагностичні, прогностичні, конструктивні (Л. Горбунова); прогностичні, діагностичні, конструктивні (М. Лазарєв); перспективно-пізнавальні, методичні, операціонально-логічні, інструментально-прикладні (І. Каташинська).

О. Федіна виділяє практичні (підготовчі, технологічні, вимірювальні, обчислювальні, комунікаційні й організаційні) та інтелектуальні вміння [8].

**Висновки.** Найбільш логічною видається класифікація вмінь, запропонована В. Андрєєвим, який виділяє чотири групи вмінь: операційні, технічні, комунікативні та організаційні [9, с. 107]. Ця класифікація найбільш повно визначає номенклатуру дослідницьких умінь. Але ми визнали за необхідне доповнити її самостійною групою діагностичних та інтелектуальних умінь. Тому наша авторська класифікація включає шість груп дослідницьких умінь: діагностичні, інтелектуальні, операційні, інформаційні, конструктивно-проектувальні та комунікативні. В її основу наведеної нами класифікації покладено необхідні майбутньому менеджеру дослідницькі дії та операції. На наш погляд, така класифікація дасть змогу упорядкувати різноманітні вміння за їх призначенням залежно від етапів дослідження, що важливо при діагностиці вмінь та їх поетапному формуванні.

#### **Список використаної літератури**

1. Головизнина Н.Л. Исследовательские умения как средство развития самостоятельности старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Л. Головизнина. – Киров, 2005. – 21 с.
2. Успенский В.В. Школьные исследовательские задачи и их место в учебном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Успенский. – М., 1967. – 20 с.
3. Романов П.Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. на здобуття вченого звання докт. пед. наук / П.Ю. Романов. – Магнітогорск, 2003. – 20 с.
4. Поголяєва М.Н. Развитие научного знания в содержании школьного и дополнительного образования детей / М.Н. Поголяєва // Внешкольник. – 2004. – № 3. – С. 13–14.
5. Лазарєв В.С. Рекомендации по развитию исследовательских умений учащихся / В.С. Лазарєв. – М., 2007. – С. 3–4.
6. Исследовательская деятельность : словарь / [сост. Е.А. Шашенкова]. – М. : Перспектива, 2010. – 88 с.

7. Амелина Н.С. Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза (в процессе изучения дисциплин пед. цикла): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Амелина. – Киев, 1982. – 21 с.

8. Федина О.В. Формирование исследовательских умений студентов-физиков младших курсов средствами практикума / О.В. Федина // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – № 56. – С. 36–45.

9. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: метод. пособ. / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.

**Нечепорчук И.Ю. О понятии и классификации исследовательских умений будущих менеджеров**

*В статье автором проанализирована и уточнена суть понятия “исследовательские умения будущих менеджеров”. Приведены классификации этих умений. Определена их важность для профессиональной деятельности будущего менеджера.*

*Ключевые слова: исследовательские умения, менеджер, профессиональная деятельность.*

**Necheporchuk I. On the definition and classification of research skills of future managers**

*In the article the author analyzed and clarified the essence and classification of the concept research skills of future managers. Importance to professional activity of future managers is determined.*

*Key words: research skills, manager, professional activity.*

## ТВОРЧІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ

*У статті розкрито деякі аспекти творчої педагогічної діяльності студентів – майбутніх учителів. Виявлено умови, які сприяють її виникненню. Приділено увагу питанню зв'язку теоретичних знань і практичної діяльності студентів педагогічних ВНЗ.*

*Ключові слова: творча педагогічна діяльність, самовдосконалення, умови розвитку творчості, практична діяльність, етапи засвоєння знань.*

Соціальні та економічні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, суттєво впливають на освіту, її зміст, методи навчання та виховання. У період оновлення всіх сфер життєдіяльності людини в Україні, здійснення реформування економічних та суспільно-культурних галузей, зокрема освітніх, перед вітчизняною вищою школою постало завдання підготовки педагогів нового типу, фахівців, здатних до виконання ключової ролі в подальшому розвитку українського суспільства, “створення інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки і техніки, збереження й примноження національної культурної спадщини” [1, с. 40].

Суспільно-історичний досвід переконує в тому, що педагогічна освіта розвивається під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів, які визначають пріоритети, цілі та цінності, шляхи впливу на особистість. На сучасному етапі процес європейської інтеграції найпомітніше впливає на всі сфери життя української держави, в тому числі і на вищу педагогічну освіту як значний фактор її модернізації. Тому пріоритетами національної системи професійної підготовки освітян визнаються максимальний розвиток і самореалізація кожної особистості, здатність навчатися впродовж життя, до чого прагне лише творча особистість.

Стратегічною лінією вищої освіти України є формування у випускників ВНЗ особливого ставлення до професійного саморозвитку для того, щоб відчувати себе гармонійною часткою навколишнього природного світу, бути готовими зберегти, примножити й передати спадкоємцям ціннісні надбання минулих поколінь [7, с. 436].

Соціальний попит суспільства сьогодення орієнтований на формування цілісної особистості, що намагається максимально розвивати та реалізовувати свої здібності, набуває знань самостійно, шляхом творчого пошуку, активізації власної творчої діяльності.

**Мета статті** – розкрити деякі аспекти творчої діяльності майбутніх педагогів.

Особливості педагогічної професії підкреслюють її творчий характер, різноманіття індивідуального стилю діяльності, постійний пошук зв'язку теоретичних знань з практикою.

Головне завдання ВНЗ тісно пов'язано з виявленням та розвитком різних форм підтримки творчої ініціативи студентів, які у своїй майбутній

педагогічній діяльності зможуть виявити творчий підхід до навчання та виховання школярів.

У працях О.А. Абдуліної, І.А. Зязюна, В.В. Кан-Каліка, В.А. Сластьоніна, Т.І. Сущенко та інших запропоновано загальну стратегію професійного становлення майбутнього вчителя з урахуванням факторів, умов, соціальних вимог, які впливають на нього; необхідності практичної підготовки, наявності педагогічних знань та спроможності до самовдосконалення. У зв'язку з змінами в суспільстві та всієї системі освіти значно зростають соціальні вимоги до випускників ВНЗ, вимоги до методологічної культури майбутнього вчителя та його професійної придатності. Адже сьогодні потрібний не тільки студент, а творча індивідуальність, що здатна ознайомлюватися із багатим досвідом альтернативної системи освіти, сприяти розвитку існуючого різноманіття видів шкіл та бути готовим до роботи з дітьми.

Виховувати такого педагога можна лише за допомогою творчості, і це є найважливішою вимогою до системи його професійної підготовки. Тому дуже важливо навчити студентів – майбутніх учителів використовувати системоутворювальні знання у вирішенні різних педагогічних завдань, які формують їхню активну позицію, стимулюють самостійність, ініціативність у ситуаціях вибору, дають можливість переосмислити особистісні стереотипи, приводять до творчого аналізу ситуацій і формують педагогічні умови та навички.

Така творчість доступна кожному студенту, який у процесі вирішення нестандартного завдання шляхом інтеграції конкретних знань та власної тактичної дії помітить проблему там, де, здавалось би, її не існує; побачить те, що не вкладається в межі раніше засвоєних знань, та сформулює власне бачення проблеми. Вирішення завдання навчає розумових операцій аналізу, синтезу, класифікації, сприймати дії комплексно, легко асоціювати та переносити відомі зразки поведінки вчителя на абсолютно нові ситуації. Завдяки розвитку самооцінки, оцінюванню правильності обраного рішення можна прийти до вибору однієї з багатьох альтернатив та навіть передбачити можливий варіант вирішення конкретної ситуації, що свідчить про специфічні якості творчої особистості.

Творча діяльність є одним з найбільш цікавих та складних психічних явищ. У психолого-педагогічних дослідженнях синонімом поняття “творча діяльність” можна назвати “творчість”, “продуктивна діяльність”, “евристична діяльність”, “творче мислення” (В.М. Пушкін, І.Я. Лернер, Я.О. Пономарьов та ін.). У загальній структурі творчої діяльності, яка розглядається як система, можна виділити декілька основних підсистем:

- процес творчої діяльності;
- особистість творця;
- середовище та умови, у яких відбувається творчий процес.

Багато зарубіжних авторів характеризують творчість як здібність особистості спостерігати проблему з різних кутків зору (Д. Гілфорд,

А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Результатом творчості може бути не тільки відкриття нового, а і шляхи його досягнення.

Первісною умовою педагогічної творчості є глибоке та якісне засвоєння теоретичних знань, які формують такі особистісні характеристики, як педагогічна свідомість, педагогічне мислення, педагогічне передбачення; розкривають потенційні резерви професійної спроможності студента – майбутнього вчителя. Творче засвоєння знань потребує від нього активності, вміння знаходити суперечності в будь-якому явищі та вирішувати їх; здібність виявляти проблемну ситуацію, знаходити нестандартні засоби її аналізу за допомогою загальнопедагогічних знань.

Проблема розвитку творчості студентів у процесі навчання є складною та багатогранною, що потребує не тільки теоретичного обґрунтування, а й пошуку нових методів, підходів, форм навчання, конструктивних ідей у плані розробки технологій навчання та їх експериментальної перевірки. Творчість не є природженою якістю особистості, а виявляється в її діяльності. Ймовірно, що завдання підготовки спеціаліста до творчості вирішуються на декількох етапах, які визначають конкретні якісні характеристики засвоєння загальнопедагогічної інформації.

Перший етап спрямований на підвищення інтелектуального рівня студентів (вони усвідомлюють інформацію, що сприймається, та запам'ятовують її). Фахівці підкреслюють, що існує прямий взаємозв'язок між інтелектом та творчістю. У зв'язку із цим особливі вимоги висуваються до лекцій: під час занять використовують значні блоки подання інформаційного навчального матеріалу, прискорюють темп його викладання; у лекційні курси включають проблемні питання та завдання, що потребують знаходження причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах і процесах; проблемні питання можна використовувати для створення проблемних ситуацій, які мають розв'язати студенти; вирішення проблемних питань наприкінці лекції – усе це забезпечує оперативний контроль за ходом її засвоєння, створює умови колективного та індивідуального творчого пошуку.

На другому етапі формуються необхідні педагогічні вміння. Завдання викладача зводиться до такої організації навчальної діяльності, коли у студентів розвивається намагання використовувати теоретичні знання в практичній діяльності. Студенти виконують завдання, що потребують розпізнання та співвідношення здобутих наукових знань з елементами реального навчально-виховного процесу. У цьому випадку розумові операції (аналіз, співвідношення, узагальнення) використовуються на більш високому рівні.

На третьому етапі засвоєння знань передбачається їх практичне застосування у стандартних умовах. Студенти працюють у мікрогрупах та виконують навчальні завдання за зразком. У запропонованих ситуаціях студенти повинні вміти знайти рішення самостійно та довести їхню правильність.

Четвертий етап передбачає використання студентом здобутих знань у незнайомій (нестандартній) ситуації. Тут необхідними умовами виступають такі: широкий світогляд студента, глибина методологічного підходу, набуття власного педагогічного досвіду. На цьому етапі майбутні педагоги



беруть участь у ділових іграх, у студентських олімпіадах; виконують завдання дослідного змісту; виступають на конференціях та конкурсах, узагальнюючи передовий педагогічний досвід. Провідну роль в ефективному вирішенні освітніх завдань відіграють безпосередньо студенти. Викладач виконує функції організатора їхньої творчої діяльності, що забезпечує розвиток у студентів творчого ставлення до засвоєння спеціальних знань.

Проблема розвитку творчості студентів – майбутніх учителів тісно пов'язана з наявністю творчих здібностей та створенням сприятливих умов для їх реалізації в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Система підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ пов'язана з його практичною діяльністю, що слугує першорядною умовою нагромадження індивідуального досвіду та є найважливішою складовою професійної підготовки спеціаліста. Оскільки творчі здібності розвиваються в діяльності, це потребує від самої особистості творчого ставлення до неї. Під час проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі студенти одержують різноманітні завдання з педагогіки, виконання яких розвиває творче начало та вдосконалює їх як майбутніх професіоналів. Наприклад, на підставі спостережень, бесід з учителями та батьками школярів студентам пропонують встановити інтенсивність пізнавальної потреби учнів (за методикою В.С. Юркевича), використовуючи анкету, в якій студент має самостійно обрати відповіді на поставлені запитання (див. табл.).

Таблиця

**Анкета для визначення інтенсивності пізнавальної потреби учнів**

Питання	Можливі відповіді	Оцінка в балах
1. Як часто й у який час учень займається розумовою діяльністю (година – півтори – для молодшого школяра, декілька годин – для підлітка)?	а) часто; б) іноді; в) дуже нечасто	5 3 1
2. Якій діяльності віддає перевагу школяр під час пошуку відповіді на запитання?	а) наполегливо працювати та знайти відповідь самостійно; б) працювати час від часу; в) отримати готову відповідь	5 3 1
3. Чи багато та як часто використовуєте допоміжну літературу?	а) постійно та багато; б) іноді – багато, іноді – зовсім нічого; в) замало, зовсім нічого	5 3 1
4. Як часто школяр ставить запитання?	а) часто; б) іноді; в) дуже нечасто	5 3 1
5. Наскільки емоційно ставиться учень до цікавого завдання, що пов'язане із розумовою діяльністю?	а) з ентузіазмом; б) без особливого захоплення; в) байдуже	5 3 1

Суму балів, яку отримав учень, студент ділить на 5 (за кількістю питань). Таким чином, він має показник інтенсивності пізнавальної потреби, який позначається літерою “J”. Якщо  $3,5 < J < 5$  (або дорівнює 5), можна вважати, що в учня пізнавальна потреба виражена досить сильно. Якщо  $2,5 < J < 3,5$ , то вона виражена помірно. Якщо  $J < 2,5$  (або дорівнює 2,5), пізнавальна потреба виражена слабо.

В результаті такого анкетування майбутні педагоги мають можливість зробити висновок про наявність пізнавальної потреби в учнів та відповідно планувати свою роботу.

Ще одним з найважливіших педагогічних аспектів, який активізує творчу діяльність студентів – майбутніх учителів, є формування їхньої інтуїції. Цьому сприяє проведення рольових ігор, турнірів та вікторин. Саме процес підготовки, наприклад, рольової гри забезпечує розвиток інтуїції. Студенти самостійно встановлюють правила, розподіляють ігрові ролі, залучаючи до цього не тільки активних, а й пасивних колег. Такі ігри є найпростішою моделлю шкільної практики, що розвиває рефлексивні, аналітичні, прогностичні здібності та педагогічну інтуїцію. За цих умов активізується самостійна творча діяльність.

Розвитку творчої активності сприяє також аналіз уроків провідних учителів, окремих навчально-виховних заходів, проведених студентами безпосередньо під час педагогічної практики у школах.

**Висновки.** Наведені аспекти активізації творчої діяльності студентів – майбутніх учителів допомагають глибше оволодівати навчальним матеріалом, розвивають рефлексивні, аналітичні та прогностичні здібності, що є необхідною складовою формування сучасного фахівця, здатного працювати в умовах сьогодення.

#### **Список використаної літератури**

1. Державна програма “Вчитель” // Освіта України. – 1996. – № 63. – 27 серпня.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Афоніна Г.М. Технология творческого освоения опыта педагогической деятельности / Г.М. Афоніна. – Барнаул, 1997.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989. – 192 с.
5. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 372 с.
6. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. – М. : Педагогика, 1989. – 206 с.
7. Огнев’юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В.О. Огнев’юк. – К., 2003. – 448 с.

#### **Парфенов М.П. Творческие аспекты педагогической деятельности в вузе**

*В статье раскрыты некоторые аспекты творческой педагогической деятельности студентов – будущих учителей. Выявлены условия, способствующие её возникновению. Уделяется внимание вопросу связи теоретических знаний с практической деятельностью студентов педагогических вузов.*

*Ключевые слова: творческая педагогическая деятельность, самосовершенствование, условия развития творчества, практическая деятельность, этапы усвоения знаний.*

**Parfenov M. Creative aspects of pedagogical activity in higher education institute**

*Some aspects of the creative pedagogical activity of the students (would-be teachers) are revealed by the author. The circumstances which contribute to its emergence are shown in the article. The author pays attention to the problem of relation between theoretical knowledge and practical activity of the students.*

*Key words: creative pedagogical activity, self-perfection, creation development circumstances, practical activity, stages of learning.*

## ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

*В статье проанализировано влияние личности преподавателя на развитие творческих способностей студентов; исследованы факторы, побуждающие студентов-дизайнеров генерировать свои творческие способности; показана роль межличностных взаимоотношений между студентом и преподавателем.*

*Ключевые слова: творческие способности, познавательный мотив, проблемная ситуация.*

В современных условиях стала очень актуальной проблема творчества. Как развивать творческие способности, какова роль личности преподавателя в развитии творческих способностей студентов – главная задача современного образования, которое должно отвечать ориентирам развития проектной культуры современных европейских государств. В особенности это касается студентов-дизайнеров, поскольку возникает проблема соответствия их нуждам рынка.

Анализ психолого-педагогических исследований творчества и технического творчества студентов показывает, что интерес к этим проблемам не ослабевает на протяжении многих десятилетий. Уже в средневековой философии творчество понимается как волевой акт, вызывающий бытие из небытия. В XVIII в. Э. Кант, анализируя творческую деятельность, приходит к выводу о том, что она представляет собой единство сознательной и бессознательной деятельности. Н.А. Бердяев (начало XX в.) считал носителем творчества личность, понятую как некоторое иррациональное начало свободы, экстатический прорыв природной необходимости и разумной целесообразности, выход за пределы природного и социального.

Понимание творчества исходит из того, что это деятельность человека, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека и человечества на основе объективных законов действительности. Творчество как созидательная деятельность характеризуется неповторимостью (по характеру осуществления и результату), оригинальностью и общественно-исторической (а не только индивидуальной) уникальностью.

Уже в первых исследованиях начала XX в. (Т. Рибо, Д. Росман, П.К. Энгельмейер), посвящённых творческому процессу, разработке путей овладения изобретательством, развитию технического творческого мышления, важное место отводилось психолого-дидактическому поэтапному анализу процесса технического творчества, проблемам структуры изобретательства и процесса овладения изобретательством.

**Цель статьи** – раскрыть влияние личности преподавателя на развитие творческих способностей студентов-дизайнеров.

Проблема творчества является одной из основных проблем для психологии личности и ее развития. Вопрос о развитии творческих способностей

тей студентов-дизайнеров в теории и практике обучения стоит особенно актуально. Сегодня очень важна готовность человека действовать инициативно и творчески при любых условиях [7].

Как известно, цель обучения ставится в соответствии с запросами общества. И это не только передача знаний, умений и навыков. Современные социально-экономические условия побуждают систему образования уделять большое внимание проблемам творчества и формированию творческой личности в процессе обучения и воспитания.

Необходимость формирования высокого уровня творческого потенциала студентов-дизайнеров обусловлена не только общественной потребностью в творчески действующем профессионале всех уровней и во всех сферах общественного производства, но и новыми функциями и возможностями современного человека [1].

Преподаватель является центральной фигурой в вузе, перед ним стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как творческого субъекта учебной деятельности в ходе профессиональной подготовки. Мировые тенденции глобализации образования предъявляют новые требования к личности преподавателя, который сам должен быть творческой индивидуальностью, обладающей оригинальным, проблемно-педагогическим и критическим мышлением, создателем многовариативных программ, опирающихся на передовой мировой опыт и новые технологии обучения, применяя их в практической деятельности.

Под современным понятием “творческая личность” понимается такой тип личности, для которого характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и личностно значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности.

Личностный подход предполагает, что его может осуществлять лишь педагог, осознающий личность самого себя. Только в этом случае он может увидеть личность в воспитаннике, понять его и строить свое взаимодействие с ним как диалог, как обмен интеллектуальными, эмоциональными и социальными ценностями. Важнейшей предпосылкой творческой деятельности является способность выделять свое Я-профессиональное из окружающей педагогической деятельности, противопоставлять себя как субъекта объектам своего воздействия и рефлексировать свои действия, слова и мысли.

Личностный смысл творческой деятельности требует от преподавателя достаточно высокой степени активности, способности управлять, регулировать свое поведение в соответствии с возникающими или специально поставленными педагогическими задачами.

Все другие виды творческой деятельности уступают творчеству педагогическому по своей сложности и ответственности именно в силу того,

что в процессе педагогической деятельности происходит “творение” и “сотворение” творческой личности [8].

Преподаватель высшей школы в силу особенностей профессиональной деятельности сочетает научное и педагогическое творчество. Результат учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении в значительной мере определяется характером взаимодействия между студентами и преподавателями, организацией направленного общения между ними. При этом преподаватель высшей школы остается основным звеном в системе формирования творческой направленности личности специалиста. Он осуществляет влияние на студентов не только содержанием своих лекций и других учебных занятий, но и всей своей личностью, поведением, привычками, манерами, своим отношением к делу, науке, другим людям, в первую очередь – к студентам.

При этом подчеркивается важность организации взаимоотношений на основе увлеченности общей творческой деятельностью.

Феномен общения осуществляет многозначительное влияние на отношения между преподавателем и студентами. Если педагогический процесс – это прежде всего взаимодействие личностей, то и основным средством воздействия педагога становится он сам как личность, а не только как специалист, владеющий необходимыми знаниями и умениями. Человеческие качества, требовательность к самому себе и окружающим играют решающую роль в его деятельности и его профессиональных качествах. Межличностные взаимоотношения возникают, развиваются в процессе общения. Обучение невозможно вне общения, ведь только благодаря общению оно становится фактором интеллектуального развития человека. Однако там, где есть общение, там есть и воспитание, то есть формирование человека как личности.

Общение между педагогом и студентом происходит в двух плоскостях: первая показывает, что субъектом общения есть педагог и общение исходит от него; вторая, что субъектом является студент. При этом следует отметить, что преобладающую роль играет плоскость, которая характеризуется общением, направленным от педагога к студенту. Вместе с тем оптимизация педагогического общения создает наилучшие условия для формирования личности, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат, управление социально-психологическими процессами, позволяет максимально использовать личностные особенности воспитателя [2].

На современном этапе возрастает роль коммуникативного компонента в структуре педагогической деятельности. От уровня развития коммуникативной способности и компетентности в общении зависит легкость установления контактов преподавателя со студентами и другими преподавателями, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только к передаче знаний, но выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности и т. п.

Творческая индивидуальность педагога – это высшая характеристика его деятельности, и, как всякое творчество, она тесно связана с его личностью.

От личности преподавателя, его передовых общественных убеждений, культуры и образованности, педагогического мастерства зависит успех подготовки молодого поколения к жизни – его нравственный облик, мировоззрение, любовь к науке, способность к творческому труду в мире инновационных технологий.

Проблема развития творческих способностей студентов еще сравнительно молодая. Актуальность проблемы не вызывает никаких сомнений, так как, действительно, современное общество нуждается в творческих личностях, ведь творчество – это реальное преобразование предметной деятельности, культуры и самого себя.

Творческое мышление – высший уровень мышления. Уровень развития креативности определяется доминированием в мышлении таких особенностей: оригинальность и необычность высказанных идей, стремление к интеллектуальной новизне, семантическая гибкость (способность видеть объект под разными углами зрения, способность обнаружить возможность нового использования данного объекта), образная адаптивная гибкость (способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые или скрытые стороны), способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации [3].

Психологические исследования демонстрируют сложность и многоуровневость феномена творчества, зависимость его развития от условий воспитания и обучения.

Педагогу необходимо подбирать такие методы обучения, которые будут развивать у студентов-дизайнеров продуктивное мышление высокого уровня (развитие творческого, критического, абстрактно-логического мышления и способности к разрешению проблем), способности к исследовательской работе, обеспечивать самостоятельность в учении, стимулировать выдвижение новых идей, разрушающих привычные стереотипы и общепринятые взгляды, поощрять создание работ с использованием разнообразных материалов, способов и форм, развивать способности студентов к самопознанию и самопониманию.

Это удобно делать в группе, когда высказываются различные идеи, в виде “мозгового штурма”. Еще один метод, активизирующий мышление, называется “синектика”. Автор этого метода – Уильям Дж. Гордон (США) – выделяет два вида процессов творчества: неоперативные (интуиция, вдохновение) и операционные (использование различных видов аналогий). И если целенаправленно учить студентов-дизайнеров применять различные аналогии, то можно активизировать их творческое мышление.

Кроме того, чтобы развивать творчество человека, необходимо обращаться к его эмоциональным реакциям и состояниям. Принимая и поддерживая эмоциональные реакции и состояния человека, мы способствуем проявлению его творчества.

Специфика профессиональной деятельности преподавателя заключается в его постоянном воспитательном воздействии на юношество, что требует самого внимательного отношения к особенностям их возраста, чуткого понимания их запросов, интересов, увлечений, духовного мира и вместе с тем умения целенаправленно управлять процессом развития творческой личности. Преподаватель при этом имеет дело как с отдельной личностью, так и с коллективом, деятельностью которого он руководит. Интерес к работе со студентами, любовь и близость к ним, мудрое терпение, отзывчивость, требовательная доброта, отсутствие фальши во взаимоотношениях являются необходимыми качествами личности преподавателя. Убежденность, широта культурного и научного кругозора, высоконравственное поведение, педагогическое мастерство, владение современными технологиями служат основой авторитета современного педагога.

**Выводы.** Анализируя вышесказанное, можно сказать, что основным в деятельности педагога является умение заинтересовать студентов. Добиться этого можно разными путями. Легче всего это удастся тем, кто сам любит свой предмет, умеет найти общий язык и сам является интересной личностью. Педагог, который свой предмет читает “сухо”, никогда не пользуется популярностью. И даже в случае, когда читаемый им предмет является интересным для студента, постепенно интерес рассеивается, студент начинает уделять ему все меньше внимания, и в результате, через некоторое время, полученные знания пропадают, равно как и теряются воспоминания о преподавателе как личности. Плохих преподавателей по окончании вуза не помнит никто. С другой стороны, интересные личности, которые сумели найти отклик в душе студента, смогли заинтересовать его своим предметом или собственной персоной, остаются в памяти навсегда.

#### **Список использованной литературы**

1. Алексеев Н.Г. О психологических методах изучения творчества / Н.Г. Алексеев, Э.Г. Юдин. – М., Наука, 1971.
2. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
3. Лук А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. – М. : Педагогика, 1976.
4. Моляко В.А. Психология творческой личности / В.А. Моляко. – М. : Высшая школа, 1978.
5. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. – 549 с.
6. Шадриков В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : ППО МОДЭК, 1997. – 288 с.
7. Ярошевский М.Г. Проблемы научного творчества в современной психологии / М.Г. Ярошевский. – М. : Наука, 1971.
8. Горová В.И. Творческая индивидуальность учителя и её развитие в условиях повышения профессиональной квалификации / В.И. Горová, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь : Сервисшкола, 2005.

**Середа В.М. Вплив особистості викладача на розвиток творчих здібностей студентів-дизайнерів**

*У статті проаналізовано вплив особистості викладача на розвиток творчих здібностей студентів, досліджено чинники, які спонукають студентів-дизайнерів ге-*



*нерувати свої творчі здібності, показано роль міжособистих відносин між студентом та викладачем.*

*Ключові слова: творчі здібності, пізнавальний мотив, проблемна ситуація.*

**Sereda V. Influence of teacher personality on development of creative capabilities of design students**

*The article presents an analysis of the teacher's personality influence on the development of students' creativity, shows the factors that encourage students-designers to generate their creativity, and describes the role of interpersonal relationships between student and teacher.*

*Key words: creativity, learning motivation, problem situation.*

**ФОРМУВАННЯ ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА  
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ПРИ ВИВЧЕННІ  
ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ  
(НЕМОВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД)**

*Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню можливості формування операційного компонента навчально-пізнавальної діяльності студентів першого курсу при вивченні граматики англійської мови.*

*Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, особистісний підхід, потребо-во-мотиваційні можливості.*

Соціально-економічні зміни у країні вимагають від вітчизняної педагогічної науки пошуку ефективних засобів виховання молоді людини з новим стилем мислення й діяльності, здатної до саморозвитку та самореалізації. Фахівці пов'язують досягнення цієї мети з підвищенням особистісної активності учнів і студентів, демократизацією та гуманізацією всієї системи освіти, інтеграцією навчально-виховного процесу в школі чи ВНЗ. Ця проблема перебуває в центрі уваги провідних учених – педагогів і психологів як в Україні, так і за її межами (Ш.А. Амонашвілі, О.Г. Асмолов, Д.О. Белухін, А.О. Вербицький, В.М. Грузинський, М.Б. Євтух, В.П. Зіченко, В.Р. Ільченко, М.Д. Касьяненко, В.І. Лозова, В.Ф. Паламарчук, А.В. Петровський, С.Д. Смирнов, І.С. Якиманська та ін.).

Розширення міжнародних контактів та співробітництво на всіх рівнях, політика інтеграції нашої країни у світове співтовариство, входження в загальноєвропейський освітній простір ставлять перед вищою школою завдання організації вищої освіти такого рівня, при якому студенти і випускники ВНЗ будуть здатні брати участь у міжкультурній комунікації відповідною мовою й самостійно вдосконалюватися в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю. Однак, поряд з дефіцитом навчального часу, відведеного на вивчення іноземної мови в немовних ВНЗ, наявний низький рівень мовної компетенції учнів, що не дає змоги реалізувати соціальне замовлення на підготовку сучасного фахівця, готового не тільки до виконавської діяльності, а й до самостійної постановки та вирішення проблем, у тому числі до самоосвіти в аспекті освоєння іноземної мови. Саме тому виникла і на сьогодні інтенсивно опрацьовується ідея: навчати, перш за все, не конкретних знань, а способів швидкого й ефективного їх засвоєння та самостійного здобуття. Це зумовлено й тим, що разом з невисокою результативністю навчання вищій школі притаманні слабка “індустріалізація” навчального процесу, відставання підручників та навчальних посібників від технології навчання, нетривале зберігання навчальної інформації, інтелектуальне стомлення студентів тощо.

Отже, наявні суперечності між вимогами до формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до творчої самореалізації в умовах єди-

ного європейського освітнього простору, ефективної праці з примноження надбань духовної вітчизняної, світової культури, утвердження цінностей громадянського суспільства, і низьким рівнем актуалізації його самостійності, критичності, конструктивності, мобільності, творчого потенціалу в традиційній пасивно-репродуктивній системі його підготовки.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування технологій формування операційного компонента навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні іноземної мови.

Операційний компонент діяльності особистості характеризується сукупністю спільних та операціональних знань, умінь і навичок, професійних якостей. Найважливішою частиною психологічного механізму дії є орієнтована основа. Психологи розрізняють три її типи і, відповідно, три типи орієнтування на завдання, кожен з яких визначає результат і перебіг дій.

Орієнтовна основа дії (ООД) – це та система умов, на яку реально спирається людина при виконанні дії. Вона може збігатися чи не збігатися з об'єктивно необхідною. Нерідко людина враховує лише частину об'єктивно необхідних умов, а іноді включає в орієнтовну основу своїх дій зайве [1, с. 78–86].

Формування операційних і пізнавальних структур мислення теоретичного типу пов'язується з концепцією третього типу учіння й поетапного формування розумових дій і понять, розробленою школою П.Я. Гальперіна.

Передумовою другого підходу є зміна традиційних форм організації навчальної діяльності студентів. Виходячи із соціальної природи навчання, ми поділяємо точку зору тих авторів, які пов'язують гуманізацію вищої освіти з упровадженням гнучких технологій навчання (В.М. Галузинський, М.Б. Євтух), зокрема, з проектуванням ситуацій спільної навчальної діяльності, покликаної забезпечити розвиток індивідуальності і творчих можливостей особистості кожного студента (А.О. Вербицький, В.К. Д'яченко, В.Я. Ляудіс, А.В. Петровський та ін.) Визначальним моментом спільної навчальної діяльності, що проходить в умовах міжособистісного спілкування, є те, що в ній наявні не тільки “суб'єкт-об'єктні”, а й “суб'єкт-суб'єктні” відносини учасників цього процесу. Вони забезпечують діяльності, що виконується, певний “суб'єктивний фон” (О.О. Бодальов), який може виявлятися або в співробітництві, або в суперництві, змаганні тощо, впливаючи на характеристики цієї діяльності.

Вивчення відповідної літератури і багаторічна практика роботи в неможливому вищому навчальному закладі показують, що “граматичні проблеми” студентів часто пов'язані з невмінням співвідносити зміст майбутнього висловлювання з граматичними значеннями засобів іноземної мови, що його реалізують. Більше того, деякі з них не можуть здійснити змістовну організацію висловлювання, що утворюється, їм важко розрізнявати близькі за значенням змісти, не кажучи вже про поняттєві категорії, не представлені в рідній мові (наприклад, часової віднесеності або процесуальності дії). Отже, усвідомлення об'єктивних поняттєвих категорій і міжпоят-

тевих зв'язків, закладених у задум висловлювання, та їх співвіднесення з адекватними граматичними значеннями іншомовних засобів повинно бути об'єктом цілеспрямованого навчання.

У зв'язку із цим вважаємо можливим і необхідним сформулювати граматичну навичку говоріння таким чином: граматична навичка говоріння – це синтезована автоматизована дія з вибору та вживання мовної структури, виходячи зі змісту висловлювання, яка виконується без її усвідомлення мовцем у навичкових параметрах і слугує для висловлення думки. Ця дія здійснюється на основі перетворення поняттєвих категорій у притаманні конкретній мові граматичні значення і формального вираження останніх відповідно до норм цієї мови.

Кожну граматичну одиницю, яка має бути засвоєна, треба представляти в цьому випадку як компонент певної мовної мікросистеми, а її вибір мовцем – як результат здійснення певних логічних операцій. В основу побудови тієї чи іншої мовної мікросистеми покладено принцип змістовної спільності. Доцільно також включати в подібну мікросистему іншомовні граматичні одиниці, які передають різні поняття, але засобом вираження яких у рідній мові виступають омонімічні структури. В результаті зіставлення і порівняння таких змістів відбувається усвідомлення й установлення дійсного співвідношення між поняттєвими категоріями та іншомовними засобами, що їх виражають, тобто формування “мовної свідомості”.

Таким чином, процес оволодіння конкретною граматичною мікросистемою включає чотири послідовні етапи:

- 1) усвідомлення та засвоєння плану змісту (значень);
- 2) усвідомлення та засвоєння плану вираження;
- 3) пізнавання в тексті – графічному або звуковому;
- 4) використання в мовленнєвій діяльності під час:
  - а) говоріння;
  - б) письма;
  - в) читання;
  - г) аудіювання.

Останній етап поділяється, відповідно, на чотири підетапи. Перші три етапи реалізуються в навчанні, побудованому на принципах концепції поетапного формування розумових дій та понять, четвертий етап відпрацьовується в комунікативно-напівевристичних і евристичних вправах (О.Б. Тарнопольський), які виконуються на рівні ситуативних та мікротемних висловлювань у випадку говоріння і мікротекстів та текстів – у випадку читання або аудіювання.

Перелічені етапи оволодіння певною мікросистемою граматичних одиниць можуть бути подані у вигляді відповідних навчальних завдань, кожна з яких характеризується наявністю мети і засобів її досягнення. Так, адекватним засобом вирішення навчального завдання щодо оволодіння змістовним планом мікросистеми граматичних одиниць слід вважати формування розумової дії з установлення відповідності між об'єктивними поняттєвими категоріями і граматичними значеннями мовних одиниць, що їх

виражають. Оволодіння планом вираження здійснюється в процесі формування розумової дії щодо співвіднесення виділених граматичних значень з їх формальними засобами вираження. Хоча кожна з цих дій має свою особисту систему орієнтирів (модель об'єкта та модель дії), в обох випадках їх виявлення, матеріалізація та засвоєння повинні спиратися на логічні форми організації розумової діяльності студентів. Важливо при цьому, щоб побудова орієнтувальної основи дії (ООД) відбувалася шляхом виділення і фіксації таких логічних і специфічних операцій мислення, які забезпечували б встановлення внутрішніх, суттєвих властивостей і відносин об'єкта засвоєння – його теоретичне узагальнення (за С.Л. Рубінштейном).

Вирішення навчального завдання з розпізнавання граматичної одиниці в друкованому тексті потребує попереднього оволодіння студентами так званим “системним аналізом” (І.М. Берман) іншомовного речення, метою якого є формування вміння встановлювати синтаксичні функції слів, їх логіко-синтаксичні зв'язки, насамперед, предикативний зв'язок його головних членів – підмета та присудка.

Побудова ООД кожної з названих дій відбувається, як правило, в умовах “евристичної бесіди”, дидактична цінність якої полягає в активізації розумово-пізнавальних процесів студентів, формуванні в них пізнавального інтересу. Засвоєння дії здійснюється в процесі її поетапної інтеріоризації – від матеріалізованої форми (з опорою на ООД) до форми подумки. Управління цим процесом досягається, по-перше, завдяки наявності повної і зовнішньо фіксованої ООД, яка слугує не тільки приписом для правильного виконання дії, а й засобом самоконтролю; по-друге, за рахунок обопільного контролю партнерів по спільній роботі.

Запропонований підхід до навчання граматики іноземної мови в немовному вищому навчальному закладі становить певну педагогічну систему, яка реалізується у відповідній педагогічній технології (В.П. Беспалько). Її ключовими моментами є: вступна бесіда, яка забезпечує “Я-включення” студентів у навчальну ситуацію; створення проблемної ситуації та постановка лінгвістичної проблеми; пошук її вирішення здійснюється в ході евристичної бесіди, результатом якої є побудова ООД відповідної розумової дії; поетапне засвоєння змісту ООД, яке організується в умовах спільної навчальної діяльності студентів.

Одержані в ході теоретичного дані дають змогу зробити такі **висновки**:

1) удосконалення навчання граматики іноземної мови студентів немовних вищих навчальних закладів повинно виходити з психолого-педагогічних передумов послідовного розвитку інтелектуальних та особистісних якостей майбутніх фахівців;

2) одним з ефективних засобів управління операційним компонентом навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння граматичними навичками є навчання, побудоване на принципах концепції третього типу учіння та поетапного формування розумових дій. Системно-семантичний підхід до організації мовного матеріалу, що використовується в ньому, а також логіко-поняттєві форми розумової діяльності студентів щодо його усвідо-

млення та засвоєння забезпечують не тільки формування відповідних граматичних навичок, а й засвоєння адекватних операційних та пізнавальних структур мислення.

#### **Список використаної літератури**

1. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий : хрестоматия по общей психологии / П.Я. Гальперин ; под ред. Ю.Б. Гиппенрайтер, В.В. Петухова. – М. : Изд.-во Моск. ун-та, 1981. – С. 78–86.

2. Кучина Н.М. О мотивационном потенциале методики управляемого формирования грамматических навыков / Н.М. Кучина // Методические концепции обучения иностранным языкам в вузе : тез. докл. науч.-мет. конф. – Донецк : Дон. гос. ун-т, 1996. – С. 37–38.

#### **Тернавская Л.М. Формирование операционного компонента учебно-познавательной деятельности студентов первого курса при изучении грамматики в английском языке**

*Статья посвящена теоретическому обоснованию возможности формирования операционной компонента учебно-познавательной деятельности студентов первого курса при изучении английского языка.*

*Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, личностный подход, потребностно-мотивационные возможности.*

#### **Ternavska L. Formation of the operational component of teaching and learning of students first course in the study of English grammar**

*Article is devoted to the theoretical basis the possibility of creating operational component of teaching and learning of students first course in the study of English grammar.*

*Key words: educational and entertaining activities, personal approach potrebovo-motivational capabilities.*

## ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ МАТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ

*У статті проаналізовано цілі, зміст, методи використання естетичного потенціалу математичного навчання.*

*Ключові слова: естетичне виховання, естетичний потенціал математики, пізнавальна діяльність, емоційний та естетичний вплив математики, краса математики.*

Розвиток цивілізації людства в усіх сферах життєдіяльності безпосередньо пов'язаний з рівнем естетичного розвитку особистості та суспільства, зі спроможністю людини цінувати красу й творити за законами краси. Цей факт надзвичайно актуалізує проблему естетичного розвитку особистості в процесі становлення, періоду навчання, створення сприятливих умов для формування творчої індивідуальності підростаючого покоління.

У зв'язку із цим при організації процесу математичного навчання необхідно враховувати, що справжня математична освіта можлива лише у випадку повноцінного розкриття естетичного потенціалу математики в процесі навчання. На це вказують і класики педагогічної думки (Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський та ін.), і видатні представники науки (Геракліт, Піфагор, Платон, Н. Бор, В. Енгельгардт, А. Ейнштейн, Р. Курант, А. Пуанкаре, Б. Рассел, Г. Харді та ін.). Тільки тоді, коли розум і почуття, раціональне та емоційне разом, настає наукове поняття світу, студенти не тільки засвоюють математичні знання, а й починають розуміти, що їх захопленість процесом пізнання, сприйняття краси математики, їх ставлення до розумової праці стає більш глибоким і, можливо, переростає в рису особистості. Емоційна налаштованість дає змогу більш повно використовувати інтелектуальні та фізичні можливості, студент стає здатним до більш тривалої й насиченої пізнавальної діяльності [3, с. 41].

**Мета статті** – визначити можливості використання естетичного потенціалу математики як дієвого засобу творчого розвитку особистості.

Ефективне розкриття естетичного потенціалу математики передбачає повноцінне сприйняття студентами математичної краси, розвиток естетичних почуттів, естетичного смаку й ідеалу, образного мислення, тобто формування елементів естетичної культури. Виховання красою та через красу в процесі математичного навчання не тільки визначає естетико-ціннісну орієнтацію особистості, а й викликає прагнення творити прекрасне засобами математики, що розвиває творчі здібності студентів.

Важливу роль в естетичному вихованні відіграє майстерність викладання математики. Математика має багато тільки їй властивих можливостей для вирішення цієї важливої проблеми. Молодь полюбляє красиве, захоплююче. Усім цим багата математика. Мислячі педагоги постійно, на кожному занятті демонструють, що математика чудова своєю гармонійністю, точністю, спільністю всіх своїх частин. Джерелами емоційного та есте-

тичного впливу математики на студентів є обов'язковість її висновків, універсальність застосувань, досконалість мови, романтичність її історії, цікаві задачі тощо [4, с. 12]. Естетичний вплив на студентів великою мірою залежить від якості викладання предмета, а саме: від уміння бездоганно, точно і зрозуміло роз'яснити зміст досліджуваного матеріалу, запропонувати продуману систему питань і завдань, організувати на уроці пошук раціональних шляхів їх вирішення, показати красиві прийоми швидких обчислень.

Естетичний потенціал математики в практиці навчання часто недооцінюють. Проте протягом століть шляхи математики та різних видів мистецтва перетиналися. Тому історичні відомості надають багатий матеріал для розвитку естетичного почуття студентів. Найчастіше в колі цифр і математичних знаків ми не помічаємо всієї краси та логічності доказів цієї науки. Красу науки колись помітив М.Є. Жуковський. Він писав: «У математиці є своя краса, як у живописі й у поезії». Багато вчених, що займалися дослідженнями в галузі математики, були не тільки математиками, а й фізиками, хіміками, як, наприклад, Л. Ейлер, І. Ньютон, Б. Паскаль, і навіть поетами.

Математика – єдиний предмет, який вчить студентів систематизації мислення, точності аргументів, яскравості визначень. Дійсно, жодний інший предмет не може навчити коротко, але точно викладати свою думку, достовірно передавати опис того чи іншого предмета. Саме на математиці ми застосовуємо такий досвід, як запис умови задачі математичною мовою.

Глибока і важлива риса математичних задач полягає в тому, що їх значна кількість має творчий характер. Якщо в більшості інших галузей знання виконання завдання, за деякими винятками, вимагає від учнів лише певних знань і навичок – в особливих випадках ще вміння складно й стилістично викладати ці знання, розв'язання математичного завдання, як правило, передбачає пошук спеціального методу, який приведе до поставленої мети і тим самим стає – нехай дуже скромним – творчим актом. Саме цей творчий, дослідницький характер математичних завдань, можливість застосувати свій інтелект, який перебуває в стані розвитку, найбільше приваблює студентів. Той, хто випробував радість творчого досягнення, ніколи вже не пошкодує зусиль, щоб знову цю радість відчувати.

Математика володіє не тільки істиною, а й вищою красою – красою відточеною й суворою, піднесено чистою, що прагне до справжньої досконалості, яка властива лише найвидатнішим зразкам мистецтва (Б. Рассел).

Таким чином, у математиці знаходить вираження найважливіший критерій наукової краси – єдність у різноманітності. Математика розкриває перед людиною красу внутрішніх зв'язків, що існують у природі, і вказує на внутрішню єдність світу.

Що саме стало підставою для припущення, що включення естетичного компонента у викладання математики буде ефективним засобом творчого розвитку особистості? Як доводить практика, естетичному вихован-



ню на уроках “нехудожніх” дисциплін приділяється недостатня увага. Це зумовлено низкою причин. По-перше, у методичних посібниках це питання майже не розглядається, а вчитель не завжди має чітке уявлення про естетичні компоненти предмета математики. По-друге, навіть ті задачі підручника, які містять у собі певний творчий потенціал, за відсутності методичних рекомендацій використовуються однобічно, зазвичай тільки для формування практичних знань, умінь і навичок та розвитку логічного мислення. Ми вважаємо, що поряд із предметами художньо-естетичного циклу (літературою, музикою, образотворчим мистецтвом) навчальні предмети “нехудожніх” дисциплін дають змогу використовувати додаткові естетичні засоби, що сприяють розвитку як інтелектуальної, так і емоційної сфер, вихованню духовності та розкриттю творчого потенціалу студента. Вони здатні розвивати пізнавальну потребу, яка в комбінації з мотивом досягнення мети дає глибоке задоволення від процесу навчання.

Наявність естетичного елемента в математиці підтверджують насамперед самі її творці. С.Д. Пуассон вважав, що життя прикрашається двома речами: можливістю вивчати математику та можливістю викладати її.

Відомий математик ХХ ст. Г. Вейль писав: “Математика відіграє дуже суттєву роль у формуванні нашого духовного вигляду. Заняття математикою – подібно міфотворчості, літературі або музиці – це одна з найбільш притаманних людині галузей його творчої діяльності, у якій виявляється його людська сутність, прагнення до інтелектуальної сфери життя, що є одним із проявів світової гармонії” [1, с. 13]. А. Ейнштейн вважав, що “у науковому мисленні завжди наявний елемент поезії. Справжня наука та справжня музика вимагають одного розумового процесу” [5, с. 10].

Те, що естетичний елемент у математиці – реальна річ, переконує нас і наш особистий досвід викладання математики. Він доходить думки про те, що джерелом естетичного впливу математики є деякі її особливості. Вчитель математики, як і його учні, дивлячись на математику не із середини, а ніби з боку, здатні бачити лише її зовнішні особливості і, звичайно, не підозрюють про якісь глибинні особливості, які бачать тільки справжні творчі математики.

Г.Х. Харді, кажучи про домінуючі спонукання до наукової творчості взагалі та математичної зокрема, вказує на інтелектуальну допитливість, професійну гордість і честолюбство дослідника [5, с. 6].

Суто математичним стимулом він вважає той, який є плодом здатності до естетичного оцінювання математики. Мабуть важко знайти зараз освічену людину, зовсім нечутливу до естетичної сторони математики; але віддати їй життя, бути переконаним, що математик, подібно художнику, поету, створює прекрасні візерунки, – на це готовий лише той, кому краса математики уявляється як безумовна й безсумнівна реальність і хто в спілкуванні із цією красою знаходить сенс, мету існування. Про це Г.Х. Харді сказав, що “у світі немає місця для некрасивої математики”.

У практиці роботи педагога перелічені вище ідеї не завжди знаходять застосування. У навчальних закладах більшість студентів не мають особ-

ливих математичних здібностей, вони не відчувають у собі покликання до математики й, тому навчаючись навіть у кращих педагогів, не віддають переваги їй перед іншими предметами. Ця байдужість до математики може бути викликана різними причинами: вадами характеру студента (наприклад, відсутністю волі), його підвищеною зацікавленістю і посиленими заняттями гуманітарними предметами, мистецтвом, спортом та ін.

Недарма ще в епоху Відродження було підкреслено, що моральна проповідь недієва, якщо вона не узгоджена з реальними інтересами людини. Тому виховання інтересу до предмета слід починати зі з'ясування характеру пізнавальних інтересів студента.

У зв'язку із цим однією з основних цілей математичного навчання є прищеплення студентам інтересу до предметів математичного циклу, використовуючи особливості самої математики. Провідна роль тут відводиться задачам, які можна назвати красивими і, безумовно, проблемі формування естетичного смаку учнів під час їх розв'язання.

Усі згодні з тим, що є красиві задачі, але в цій красі завжди є елемент суб'єктивізму сприйняття, що залежить, зокрема, від складу нашого розуму – геометричного чи аналітичного. Проте задачу можна вважати красивою з багатьох причин, наприклад:

1) цікавий зміст умови; 2) передбачувана відповідь інтуїтивно незрозуміла; 3) задача ілюструє важливий принцип; 4) задача важка та потребує надзусиль; 5) відповідь елегантна й проста; 6) у розв'язку прихована "родзинка"; 7) красиве та елегантне креслення (що є однією з важливих умов для того, щоб геометричну задачу можна було вважати красивою).

На думку Д. Пойа, "велике наукове відкриття дає вирішення великої проблеми, проте й у розв'язанні будь-якої задачі наявна частка відкриття" [6, с. 5]. Методика Д. Пойа дає змогу навчити розв'язувати задачі, аналізувати, переформулювати завдання так, щоб одержати задачі проблемні, включати в задачі елементи, що викликають почуття подиву, сумніву, дають естетичне задоволення. Крім того, прищеплюючи студентам бажання розв'язувати нестандартні задачі, ми виховуємо такі моральні якості особистості, як працьовитість, завзятість у досягненні мети тощо.

Слід зазначити, що проблема формування естетичного смаку студентів під час розв'язання математичних задач залишається відкритою, хоча багато авторів досліджень, присвячених естетичному вихованню під час математичного навчання, відзначають важливе значення красивих задач у розвитку пізнавально-естетичних почуттів студентів [2; 7; 8].

У зв'язку із цим важливо розробити систему задач, спрямованих на формування й розвиток естетичного смаку на кожному рівні розвитку, виділивши попередньо ці рівні, оскільки на кожному з них може бути запропонована система задач, об'єднаних спільною ознакою (оскільки задача – основний засіб виховання творчої активності студентів у процесі вивчення математики).

Недооцінка естетичного компонента процесу виховання або нехтування ним, відмова від використання естетичних засобів призводять до

значних втрат у педагогічному змісті й ефективності навчання, а також позанавчального виховання. Аналіз програм з математичних дисциплін показує, що мета естетичного виховання не є їх складовою. Як компонент змісту естетичне наявне не тільки в художньому творі; естетичні моменти та акценти є в змісті навчання будь-якої дисципліни і повинні бути виділені дидактично.

Педагогічна ефективність процесу навчання значною мірою залежить від виразності його естетичного компонента: естетичний компонент – явище цілком природне, оскільки навчання повинне бути сформоване як процес, процес творчої взаємодії між педагогом і студентами, що несе в собі елементи процесу створення художньої форми.

Гарний урок повинен відповідати як принципам науковості (педагогіки, дидактики, психології), так і принципам естетики. У цьому значенні дидактика стає одночасно теорією навчання та “вчення про мистецтво” навчання.

У центрі уваги естетизації лекційних або практичних занять знаходиться питання про те, що може перетворити навчання в подію, котра становить для учнів естетичну цінність, що повинне відбутися в дидактичному плані, щоб навчання сприймалося як красиве та справляло глибокий емоційний вплив.

**Висновки.** Отже, в освітньому процесі необхідно шукати приховані резерви для розвитку особистості студента. Саме тому включення естетичного компонента в зміст навчальних предметів, зокрема математичних, може зробити свій внесок у формування загальної культури, розширити сферу взаємодії молоді з навколишнім світом.

#### **Список використаної літератури**

1. Вейль Г. Математическое мышление / Г. Вейль. – М. : Наука, 1989. – 400 с.
2. Глейзер Г. Занимательные, исторические и нестандартные задачи / Г. Глейзер // Математика: Приложение к газете “Первое сентября”. – 1996. – № 38. – С. 4–5.
3. Гончаров И.Ф. Школьники о красоте математики / И.Ф. Гончаров // Математика в школе. – 1967. – № 6. – С. 41–43.
4. Домкина Г. Эстетическое воспитание на уроках и во внеклассной работе / Г. Домкина // Математика. Приложение к газете “Первое сентября”. – 1996. – № 29. – С. 12–13.
5. Зенкевич И.Г. Эстетика урока математики / И.Г. Зенкевич. – М. : Просвещение, 1981. – 79 с.
6. Пойа Д. Как решать задачу / Д. Пойа. – Львов : Журн. “Квантор”, 1991. – 214 с.
7. Якир М.С. Неожиданный шаг, или сто тринадцать красивых задач / М.С. Якир, А.Г. Мерзляков, В.Т. Полонский. – К., 1993. – 64 с.
8. Якир М.С. Что же такое красивая задача? / М.С. Якир // Математика в школе. – 1989. – № 6. – С. 41–45.

**Цапов В.А. Проблемы формирования эстетической культуры студентов в процессе обучения математике**

*В статье анализируются цели, содержание, методы использования эстетического потенциала обучения математике.*

*Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетический потенциал математики, познавательная деятельность, эмоциональное и эстетическое влияние математики, красота математики.*

**Tsapov V. The students aesthetic culture formation problems in mathematics learning process**

*In the article analyzes objectives, content, methods of mathematics learning aesthetic potential using.*

*Key words: aesthetic education, the aesthetic potential of mathematics, cognitive activity, emotional and aesthetic impact of mathematics, the beauty of mathematics.*

## ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ У ПРОЦЕСІ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*У статті розглянуто проблеми комп'ютерної діагностики процесу професіоналізації студентів автомобільних спеціальностей. Розроблена комп'ютерна діагностика дає змогу встановити рівень сформованості у студентів професійної мотивації, позитивного ставлення, схильності й інтересу до професійної діяльності, бажання до самовдосконалення. Практичне значення запропонованої діагностики полягає у вирішенні проблем підготовки кваліфікованих кадрів.*

*Ключові слова: комп'ютерна діагностика, професіоналізація, інформаційно-розрахункова система.*

Сьогодні професіоналізм, професійно важливі якості особистості стають одним із найважливіших ресурсів підприємства, а нагромаджені працівниками знання, навички та досвід є найголовнішим чинником економічного успіху нашої держави. Успішність професійної підготовки у ВНЗ також залежить від професійно значущих особистісних якостей, а недостатній їх розвиток у певної групи студентів є причиною професійної безуспішності, що загрожує гармонійному розвитку особистості. Усе вищезазначене стимулює помітне підвищення наукового інтересу до вивчення закономірностей професіоналізації особистості від найперших її етапів. Загалом перед сучасною системою освіти ставляться завдання формування у студентів професійно спрямованих ціннісних орієнтацій, життєвих сенсів та установок. Тому діагностика й дослідження процесу професіоналізації особистості відповідає нагальним потребам виробництва і бізнесу.

У другій половині ХХ ст. було проведено низку досліджень, спрямованих на діагностику індивідуальних характеристик, що дають людині змогу виявляти себе у професійній діяльності. Питання щодо професіоналізації фахівця розглянуто у працях багатьох науковців, зокрема у дослідженнях Е.Ф. Зеєра, Є.О. Клімова, Г.В. Ложкіна, В.О. Толочка та ін. [3; 5; 6]. Фундаментальну роботу, присвячену професійно важливим психологічним якостям, проведена В.Д. Шадріковим [7].

Для встановлення рівня сформованості інженерного стилю мислення Л.Б. Щербатюк використала питальники для встановлення характерних ознак особистості, тести Г. Айзенка, Р. Вудвортса, Р. Кеттела, Е. Кречмера, К. Юнга в сучасних комп'ютерних версіях, що дають змогу відносно швидко здійснювати масові обстеження, тести інтелекту Векслера (WAIS) та їх новітні комп'ютерні модифікації в частині, що стосується встановлення IQ, комп'ютерна методика Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI), для визначення схильності в системі “людина – техніка” [8].

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми комп'ютерної діагностики рівня професіоналізації студентів технічних

спеціальностей та розробці програмного продукту з діагностики цього процесу.

Стаття Закону України “Про вищу освіту” та проект “Програми розвитку освіти на 2005–2010 рр.” наголошують на професійному становленні і професійному зростанні особистості студента як спеціаліста, професіонала, на формуванні творчої, духовно багаті особистості з урахуванням її потреб, інтересів, бажань, здібностей. Студентський вік сенситивний для утворення професійних, світоглядних і громадянських якостей, для формування творчих рис – “сходження до вершин професії” (професіоналізація), що багато важить у подальшій професійній діяльності. Тому вчасна діагностика процесу професіоналізації дає змогу оптимізувати навчально-виховний процес, координувати формування професійних знань, умінь, професійно важливих якостей у студентів.

Професіоналізація означає інтенсивне зростання специфічних особових орієнтацій, “прив’язування” кожної особи до конкретного виду діяльності. Це процес, у результаті якого у працівника формується об’єктивна (наявність знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей) та суб’єктивна (усталена адекватна мотивація) готовність до професійної діяльності [4, с. 120]. Професіоналізація особистості студента відбувається за такими напрямками: професійна мотивація, загальне позитивне ставлення, схильність та інтерес до професійної діяльності (прагнення до реалізації сенсу служіння суспільству, державі, людям); розуміння і прийняття професійних завдань з оцінювання власних ресурсів для їх розв’язання; бажання вдосконалювати свою підготовку до професійної діяльності, посилення мотивів самоосвіти і самовиховання; планування задовольняти матеріальні й духовні потреби, займаючись працею в галузі своєї професії.

Виходячи із сутності процесу професіоналізації студентів технічних спеціальностей можна встановити основні напрями професіоналізації (відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик спеціальностей): *когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний, комунікативний, управлінський*.

У контексті встановлених напрямів професіоналізації студентів технічних спеціальностей ми визначили діагностичний інструментарій, за допомогою якого можна встановити цілісну картину професіоналізації [1]. За допомогою обраних тестів можна проводити діагностування основних напрямів професіоналізації інженерів автомобільного транспорту, проте кількість їх може варіюватися.

Комп’ютерна діагностика напрямів професіоналізації здійснюється на базі тестів “Саморозвиток”, “Людина – Техніка”, “Якорі кар’єри”. Наприклад, за допомогою тесту “Саморозвиток” як такого, що перевіряє рівень готовності до професійного саморозвитку, можливе діагностування напрямів професіоналізації інженерів, таких як: когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні, комунікативні й управлінські.

Діагностичний питальний тест “Людина – Техніка” призначений для визначення придатності випробовуваного для роботи у сфері автомобіль-

ного транспорту. Тест дає змогу виявити інтерес до техніки, фізичний розвиток і стан здоров'я, визначити посидючість, увагу, почуття самозбереження, реакцію, витримку, відповідальність, уміння зосередитися за наявності зовнішніх подразників.

У тесті “Якорі кар’єри” (Е. Шейн, переклад й адаптація В.А. Чикер, В.Є. Винокурова) професіоналізація перевіряється за допомогою таких параметрів: професійна компетентність, менеджмент, автономія (незалежність), стабільність роботи, стабільність місця проживання, служіння, виклик, інтеграція стилів життя, підприємництво [1].

Однією з ключових дидактичних проблем, що стоять сьогодні перед педагогічною наукою взагалі та перед педагогікою вищої школи зокрема, є не вирішені до кінця завдання створення та впровадження в навчальних закладах таких технологій навчання і методик діагностики, прогнозування й експертизи якості підготовки фахівців. Створення тестів, контрольних та модульних завдань, що перевіряють рівень засвоєння знань навчальної програми, не вирішує проблеми діагностики професіоналізації особистості. Розробка комп’ютерної програми, інформаційно-розрахункових систем (далі – ІРС) “Професіонал” – це спроба діагностувати процес професіоналізації студентів за напрямом підготовки “Автомобільний транспорт” з метою формування цілісного уявлення про готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності. Крім того, програмний продукт дасть змогу на різних етапах підготовки фахівців технічних спеціальностей управляти якістю підготовки на різних етапах навчання студентів.

“Професіонал” – умовна назва (псевдонім) програми, пакета ІРС, які призначені для централізованого запуску тестових програм (тестів).

Тестовими програмами є такі виконавчі файли:

- Тест\_Т1.exe – “Саморозвиток”;
- Тест\_Т2.exe – “Людина – Техніка”;
- Тест\_Т3.exe – “Якорі кар’єри”.

Розроблені програмні продукти, тестові програми інваріантні, оскільки кожен з них має своє цільове призначення, свою шкалу оцінювання, свої обмеження (пороги) для прийняття рішення.

Усі тестові програми вимагають підготовки, під якою розуміється нескладний процес установалення (завдання) чисельних значень параметрів. Така підготовка проводиться, як правило, нечасто і використовується потім упродовж тривалого часу експлуатації тестової програми за призначенням. Для підготовки тестів до роботи розроблені відповідні модулі. Такими модулями є:

- Podgotovka\_VT1.exe – для тесту Т1;
- Podgotovka\_VT2.exe – для тесту Т2;
- Podgotovka\_VT3.exe – для тесту Т3.

На рисунку наведено схему зв’язку програми, що управляє, з усіма виконавчими модулями.

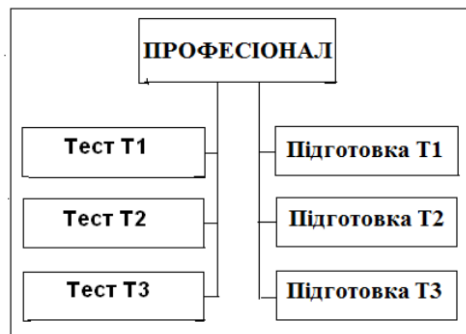


Рис. Зв'язки виконавчих файлів програмного продукту “Професіонал”

Наведемо загальні відомості про інформаційно-розрахункову систему “Саморозвиток”, “Людина – Техніка” та “Якоря кар’єри”.

ІРС “Саморозвиток” – це програмний продукт, який використовується в навчально-виховному процесі для діагностики рівня готовності студентів до професійного саморозвитку. Найбільш ефективна вона на початковому етапі навчально-виховного процесу у ВНЗ. Особливість системи “Саморозвиток” полягає в тому, що студент (випробовуваний) оцінює себе самостійно за кожним із показників та визначає рівень сформованості у себе вмінь і навичок саморозвитку. Роль педагога зводиться не лише до аналізу отриманих результатів, які можуть бути скорельованими. Робота із системою “Саморозвиток” ведеться в режимі діалогу. Програмна реалізація виконана за допомогою інструментального середовища Delfi [2].

У результаті аналізу тестів діагностики подібного типу були сформульовані такі вимоги до програми, що управляє, і системи тестових завдань: програма повинна забезпечити роботу з тестом довільної довжини, тобто без обмежень на кількість питань у тесті (а якщо тест складається з компонентів, то його довжина може бути розумно довільною); у цьому варіанті системи “Саморозвиток” питання не супроводжуються ілюстрацією; кожне питання обов’язково має бути оцінене, оскільки приймається єдина шкала оцінювання для усіх можливих компонент тесту (якщо такі є); результати діагностування (тестування) професійного саморозвитку мають бути співвіднесені до заданих або прийнятих кількісних рівнів (наприклад, низький, середній, достатній, високий та ін.); питання тесту повинні зберігатися у файлі, створеному за допомогою доступного редактора тексту; програма має бути інваріантна до різних тестів; програма не повинна забезпечувати повернення до попереднього питання. Якщо питання запропоноване, то на нього має бути дана відповідь (у вигляді оцінки). Ці вимоги реалізовані в системі “Саморозвиток”, алгоритм використання якої такий: підготовка ІРС “Саморозвиток” до роботи, головне меню ІРС “Саморозвиток”, підготовка ІРС “Саморозвиток” до роботи, підсумки діагностування тощо.

ІРС “Людина – Техніка” – це програмний продукт, який використовується в навчально-виховному процесі для первинного визначення придатності випробовуваних для роботи на транспорті. Він дає змогу виявити



інтерес до техніки, фізичний стан і здоров'я, визначити рівень розвитку уваги, почуття самозбереження, реакції, витримку, відповідальність, уміння зосередитися за наявності зовнішніх подразників. Діагностика традиційно виконується з використанням професійно спрямованих опитувань. Особливість системи “Людина – Техніка” полягає в тому, що студент (випробовуваний) оцінює себе самостійно і за кожним показником визначає рівень сформованості у себе певних якостей, необхідних у реалізації майбутньої професійної діяльності. Участь педагога зводиться до аналізу отриманих результатів, надання конкретної індивідуальної допомоги студентові. Саме в цьому полягає призначення ІРС “Людина – Техніка” та інших подібних підсистем.

Інформаційно-розрахункова система “Якорі кар’єри” – це програмний продукт, який використовується в навчально-виховному процесі для діагностики ціннісних орієнтацій у кар’єрі. Він дає змогу виявити думку випробовуваних з таких життєво важливих питань, як стабільність роботи і місця проживання, сімейні проблеми і кар’єрного зростання, схильність до визнання особистої задоволеності в роботі, ролі компетентності та самоорганізації. Сукупність усіх діагностичних пропозицій утворює комплексний тест, який може надати випробовуваним чітке уявлення про свої схильності та можливості, слугувати для них своєрідним прогнозом на майбутню професійну діяльність.

Особливість системи “Якорі кар’єри” полягає в тому, що випробовуваний студент оцінює себе самостійно і за кожною можливою кар’єрною орієнтацією визначає рівень її важливості для себе. Поетапне використання ІРС таке – підготовка ІРС “Якорі кар’єри” до роботи, головне меню ІРС “Якорі кар’єри”, підготовка ІРС “Якорі кар’єри” до роботи, підсумки діагностування.

Експлуатація пакета ІРС “Професіонал” – регулярно виконувани сеанси використання ІРС за призначенням. Передбачено два режими: діагностування студентів навчальної групи і діагностування індивідуальне, тобто тих студентів, які, як правило, не належать до групи. Такий розподіл є умовним, оскільки процесуально ці режими однакові. Але в другому режимі результати діагностування не записуються у БД результатів.

Комп’ютерне діагностування – це динамічний процес у формі діалогу. Програма, що управляє, виводить на екран запитання і очікує на відповідь. Натисненням кнопки “Введення” оцінки тестована особа “повідомляє” програмі, що управляє, свою думку на питання тесту. Думка – це оцінка, що вказується натисканням миші на панелі оцінок. Процес циклічно повторюється натисненням кнопки “Наступний”, яка з’являється автоматично після введення оцінки.

Початок процесу задається натисненням кнопки “Ок” у вікні тестування. Тестування завершується повідомленням у заголовку вікна і появою кнопки “Результат”. Її натиснення приводить до появи в центрі екрану результату тестування і короткого повідомлення. Результат тестування автоматично зберігається на диску тільки в режимі роботи з групою студентів.

Ініціація режиму індивідуального тестування починається виконанням відповідної команди (головне меню), вказівкою номера компонента і введенням прізвища. Аналогічно виконується ініціація режиму групового тестування. Але після вказівки номера компонента і натиснення кнопки “Введення” з’являється проміжне допоміжне вікно. У таблицю з диска завантажується список студентів групи. Цей список уже підготовлений раніше, перевірений і відредагований. У цьому вікні потрібно вказати прізвище студента.

У режимі індивідуального тестування можна відразу приступати до процесу тестування. У режимі групового тестування необхідно повторити вибір прізвища студента із таблиці. Результати тестування групи студентів зберігаються у БД результатів. Для виведення результатів у різних формах в ІРС передбачено спеціальне вікно. Доступ до цього вікна організований з меню ІРС виконанням команди “Підсумки”. На середній панелі ІРС виводить оцінки у балах (для вибраного компонента) і рівні професійного розвитку кожного студента. На правих панелях – інтегральні результати за рівнями професійного саморозвитку.

Аналіз отриманих даних у результаті апробації ІРС “Професіонал” (пакет тестів “Саморозвиток”, “Людина – Техніка”, “Якорі кар’єри”) виводиться програмою у вигляді гістограм, діаграм та легенд із характеристикою професіоналізації. Отримані за допомогою програми кількісні дані формують у студентів об’єктивну картину особистого рівня професіоналізації.

**Висновки.** Комп’ютерна діагностика рівня професіоналізації студентів має особливе особистісне значення для них, оскільки дає можливість адекватно оцінити та проаналізувати професійні орієнтації в майбутній трудовій діяльності, ціннісні орієнтації в кар’єрі та здійснити прогноз на професійну придатність у майбутній професійній діяльності. Практичне значення ІРС “Професіонал” полягає у використанні пакета на різних етапах навчання студентів, що дасть змогу своєчасно скоригувати формування особистості професіонала у процесі вивчення дисциплін спеціальності, приймати викладачами, професорсько-викладацьким складом випускових кафедр, деканатом відповідні рішення, що спрямовані на підвищення ефективності навчально-виховного процесу у ВНЗ.

#### **Список використаної літератури**

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – Питер, 2003. – 246 с.
2. Глушаков С.В. Программирование на Delphi 5.0. / С.В. Глушаков, А.Л. Клевцов, С.Л. Теребилов. – Харьков : Фолио, 2002. – 136 с.
3. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 120 с.
4. Мамай Н.М. Первинна професіоналізація як етап формування соціально-трудової активності студентства у сучасних умовах / Н.М. Мамай // Грані. – 2011. – № 1 (75). – С. 118–122.
5. Ложкін Г.В. Практична психологія в системах “Людина – техніка”: навчання, допомога : посібник [для студ. вищих навч. закладів] / Г.В. Ложкін, Н.І. Повякель. – К. : МАУП, 2003. – 296 с.

6. Толочек В.А. Современная психология труда : учеб. пособ. / В.А. Толочек. – СПб. : Питер, 2005. – 479 с.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ. / В.Д. Шадриков. – 2-е изд. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
8. Щербатюк Л.Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л.Б. Щербатюк. – Одеса, 2007. – 199 с.

**Чепурная В.О. Использование компьютерных программ в процессе диагностики уровня профессионализации студентов технических специальностей**

*В статье рассматриваются проблемы компьютерной диагностики процесса профессионализации студентов автомобильных специальностей. Разработанная компьютерная диагностика позволяет определить уровень развития у студентов профессиональной мотивации, позитивного отношения к профессии и желания к самосовершенствованию.*

*Ключевые слова: компьютерная диагностика, профессионализация, информационно-расчетная система.*

**Chepurnay V. Use of the computer programs in during the diagnostics of professionalizing level of technical specialties' students**

*In article problems of computer diagnostics of process of professionalizing of students of automobile specialties are considered. Developed computer diagnostics allows to define a level of development at students of professional motivation, the positive relation to a profession and desires to self-improvement.*

*Key words: computer diagnostics, professionalizing, information calculating system.*

## ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США

*У статті проаналізовано проблеми розвитку й становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи США; розглянуто домінуючі в американській педагогічній освіті філософські концепції (есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм).*

*Ключові слова: професійна підготовка вчителів середньої школи, есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм.*

Специфіка професійної підготовки вчителів у США визначається соціально-економічними умовами, світовими й національними тенденціями розвитку педагогічної освіти, формуванням мережі педагогічної освіти, якістю розроблення проблеми педагогічної освіти в теорії й практиці. Соціально-економічні передумови, які визначаються соціально-мобільними й соціально-продуктивними функціями ринкової економіки, є важливими чинниками розвитку американської педагогічної освіти на всіх етапах її становлення.

**Метою статті** є визначення й аналіз концептуальних основ професійної підготовки вчителів у системі вищої педагогічної освіти США.

Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки вчителя виступили відомі на американському континенті вчені, зокрема з таких аспектів, як: наукові дослідження в освіті (І. Айзнер, А. Вайз, Л. Коен, Р. Лампард, Л. Манйон, К. Поул та ін.); програма підготовки педагога (Дж. Вілсон, М. Водлінгер, Дж. Гудлед, К. Дей, Л. Мітчел, Дж. Сакс, Л. Шульман та ін.); забезпечення якості професійної підготовки вчителів (С. Белл, Л. Дарлінг-Геммонд, М.І. Дієс, І.М. Кел, А.Б. Колтон, Р.Б. Лав, Т. Сергіованні, Г. Спаркс-Лангер, Р.Дж. Спейді та ін.); знання, вміння та навички педагога (Х. Беаре, Ф. Бухбергер, Дж. Гутек, Б. Колдвел, Р. Міллікан, Р. Содер, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден, С. Хегарті, Дж. Шеклок та ін.); розробка програм підвищення кваліфікації (Х. Борко, С. Віліс, І. Нат, Д. Пересіні, Л. Ромагнано та ін.).

Розвиток і становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи в США зумовлені як суспільно-історичними подіями, які відбувалися в країні та у світі, так і філософськими концепціями есенціалізму, прогресивізму, екзистенціалізму, гуманізму, біхевіоризму, когнітивізму, конструктивізму, котрі домінували в американській педагогічній освіті на кожному окремому етапі її розвитку [5, с. 41–46]. Методологічною основою побудови педагогічної освіти в плюралістичному американському суспільстві є провідна філософська зорієнтованість її організаторів – університетів, педагогічних, гуманітарних, суспільних коледжів, які формують зміст педагогічної підготовки залежно від індивідуальних філософських переконань конкретних керівників цих закладів.

За твердженням Р. Содера, метою педагогічної освіти є розвиток самосвідомості майбутніх педагогів та їх прагнення досягти автентичності [12, с. 2–5]. У програмах підготовки американських учителів значну увагу звертають на філософсько-теоретичні питання формування системи ставлень педагогів до професійної діяльності та побудову курикулуму педагогічної освіти. Ураховуючи це, вивчення філософії освіти в усіх вищих педагогічних навчальних закладах США вважають потрібним, а філософія конструктивізму стала методологічною основою побудови курикулуму та змісту підготовки вчителів [7, с. 63–72].

Прихильник сучасного *есенціалізму* в педагогічній освіті А. Бестор стверджує, що хороша педагогічна освіта повинна забезпечити ґрунтовну підготовку у фундаментальних галузях науки (історія, природничі науки, математика, література, мова, мистецтво тощо), які розвинуто внаслідок довгих пошуків людством корисних знань, культурного розуміння та інтелектуальної влади [2]. Есенціалісти наполягають, що ці предмети повинні бути обов'язковими як у школі, так і на базовому рівні педагогічної освіти в університеті, оскільки вони є важливою основою сучасного життя.

*Прогресивна освіта* (С. Голл, Дж. Дьюї, Ф. Паркер та ін.) виступає за реформування американської системи освіти, завдяки зусиллям засновника прогресивізму Дж. Дьюї педагогічна наука в США оформилася як самостійна, повноправна галузь науки. Прогресивісти переконують, що навчальну програму варто скерувати на задоволення потреб дитини, а шкільна програма має відповідати на будь-яке запитання, яке ставить дитина в будь-якому віці для зміцнення власного здоров'я та збереження інтегративності інтелекту. Прогресивісти не визнають: 1) авторитарного педагога; 2) виключно книжних методів викладання; 3) пасивного навчання; 4) ізоляції освіти від соціальної реальності; 5) використання страху чи фізичного покарання як форми встановлення дисципліни [13, с. 47–59]. Демократична освіта є невід'ємною частиною демократії загалом, тому її потрібно аналізувати інтегровано в широкому суспільному контексті. Надаючи великого значення соціальному плюралізму й різноманіттю в освіті, прогресивісти не заперечують важливості єдиного, інваріантного культурно-етичного фундаменту в освіті.

Прогресивісти експериментували з альтернативними підходами до організації навчання, використовуючи різні види навчальної діяльності, навчального досвіду вирішення проблем, написання проектів. Прогресивна освіта сприяла розвитку кооперативного, співробітницького, групового навчання, не підтримуючи індивідуалізованого навчання протягом уроку тощо. Прогресивісти акцентують на активних формах процесу викладання й навчання, які мають перебувати в постійному розвитку й змінюватися відповідно до потреб сьогодення.

*Екзистенціалізм* (М. Бубер, М. Гайдеггер, С. Кьєркегор, Ж. Сартр) передбачає перевірку життя через систему власних цінностей, водночас наголошує на протесті проти навчального контролю, формалізму й соціальних норм. Яскравим прикладом екзистенціалізму є гуманістична психо-

логія: проблеми самоактуалізації К. Роджерса; етичні й ціннісні питання вибору А. Комбса; стадії розвитку потреб А. Маслоу; теорія морального розвитку Л. Колберга.

На думку М. Гінзбурга, Д. Мартіна, Г. Парсонза, визначальним є феномен прихованого курикулуму, одна з актуальних течій екзистенціалізму. Дослідники цього феномену вивчають проблеми соціальних очікувань та їхній вплив на шкільне середовище [8].

Основним принципом *гуманізму* є презумпція ціннісно зорієнтованої поведінки людей. Відповідно, центром уваги вчених-гуманістів є комплексний розвиток особистості людини протягом усього життя, а категоріями гуманізму є антропоцентризм, структура особистості, її мотивація й постановка цілей.

Філософські основи гуманізму використовуються для обґрунтування важливості загальноосвітнього компонента вищої освіти США (Р. Гутчинс, Дж. Ньюман). Концепція гуманітарної (ліберальної) (*liberal arts*) освіти здійснює системотворчий вплив на зміст загальноосвітнього компонента вищої освіти США. Для гуманістичної педагогічної парадигми важливе значення має створення методологічного фундаменту – передумови розвитку й зростання особистості, самоосвіти протягом усього життя.

В основу принципів педагогічного гуманізму покладено переконання в тому, що процес навчання, заснований на когнітивних потребах учнів, є найбільш ефективним. При цьому найвагоміше значення має набуття навичок науково-дослідної роботи порівняно з обсягом певних знань.

На думку К. Роджерса, навчання – це безкінечний процес, що існує в межах континууму [11, с. 842–866]. Науковець акцентує на дослідному складнику пізнання, виступає за системний, усебічний розвиток особистості в процесі навчання й пропонує теорію фасилітативного навчання. На основі своїх досліджень Д. Еспі та Ф. Ребук з'ясували, що вчителі, які практикують фасилітативне навчання, володіють такими якостями: адаптують навчальний матеріал до потреб своїх учнів, залучають їхні ідеї в навчанні; використовують діалогічні методи навчання; щедрі на заохочення й доброзичливі з учнями тощо [1].

Проблема якостей особистості вчителя посідає вагоме місце в працях гуманістів. Так, К. Роджерс вважає, що особистість учителя має бути демократично зорієнтованою, оскільки центральним принципом навчання є свобода [11]. Зважаючи на це, учителів слід навчати створювати вільні умови навчання, у яких учні могли б творчо розкрити свою особистість, а не просто акумулювати інформацію.

У межах *біхевіоризму* (Б. Скіннер, Е. Торндайк, Дж. Уотсон та ін.) у США було розроблено теорію оперантного навчання. У педагогіці ідеї біхевіоризму знайшли своє відображення в програмованому навчанні Б. Скіннера та системі “чіткого викладання” (*precision teaching*) О. Ліндслей.

Сприйняття біхевіоризму системою американської освіти спричинило те, що багато коледжів педагогіки в США дотепер зорієнтовано на імі-

тацію й автоматизацію поведінки. Унаслідок цього метою педагогічної освіти в США залишається освоєння комплексу зумовлених методів викладання, при цьому контроль за якістю здійснюється за допомогою стандартизованого тестування.

Зміцненню позицій біхевіоризму також сприяє політика стандартизації освіти, яка проводиться органами державної влади й неурядовими організаціями. Реалізація стандартів відбувається через сертифікацію й ліцензування учителів, акредитацію ВНЗ та програм професійної підготовки вчителів. Отже, біхевіоризм певною мірою є історичною передумовою сучасного руху за стандартизацію освіти на всіх її рівнях, зокрема це стосується й педагогічної освіти.

*Когнітивізм* прийшов на зміну біхевіоризму в 1960-х рр. як домінуюча парадигма. Значний внесок у вивчення впливу теорії когнітивізму на професійну підготовку учителя зробили: Д. Меррілл – теорія компонентного відображення (Component Display Theory – CDT); Ч. Рейджлут – теорія елаборації (розробки) (Elaboration Theory); Л. Бріггс, Дж. Брунер, У. Вейджер, Р. Ганье – напрям когнітивного конструктивізму (moving toward cognitive constructivism); Р. Шанк – теорія скриптів (Script Theory); Дж. Скандура – теорія структурного навчання (Structural Learning Theory).

Ідеєю напрямку когнітивного конструктивізму є твердження про те, що знання активно конструюються студентами й співвідносяться з когнітивними структурами. Кожен студент інтерпретує досвід та інформацію з позиції своїх знань, рівня когнітивного розвитку, культурної спадщини, особистої історії тощо. Майбутні педагоги використовують ці фактори для упорядкування власного досвіду та вибору й трансформації нової інформації. Отже, знання активно здобуваються студентами, а навчання є процесом активного дослідження. При цьому роль педагога полягає у фасилітації дослідження шляхом забезпечення потрібних ресурсів і координування спроб студентів асимілювати нові знання зі здобутими та модифікувати попередні знання для акомодатії наступних.

На відміну від біхевіористичної теорії навчання, згідно з якою студентів мотивують екстринзичними (зовнішніми) факторами (винагорода й покарання), когнітивна теорія навчання вбачає мотивацію як інтринзичну (внутрішню). Через значну реструктуризацію існуючих когнітивних структур, успішне навчання вимагає істотного особистого інвестування з боку майбутнього вчителя [9]. Студенти повинні визнати лімітацію свого теперішнього знання й сприйняти потребу модифікації або ліквідації існуючих переконань. Зовнішніх заохочень і покарань буде недостатньо без внутрішнього бажання студентів це виконати.

Когнітивісти А. Браун та Дж. Феррара визнають самовмотивовану сутність навчання й пропонують методи, які вимагають від студентів моніторингу власного навчання. Інші запропоновані методи передбачають використання студентами науково-педагогічних журналів, щоб контролювати власний прогрес, з'ясовувати труднощі, які з'являються, й аналізувати особливості навчання [9].

Синтез технократичних ідей біхевіоризму, гуманістичної парадигми прогресивізму й гуманізму відбувся у межах *конструктивізму*, який останнім часом став об'єктом пильної уваги в педагогічній теорії та професійній підготовці вчителів. Конструктивізм розглядається як більш природний, обґрунтований і продуктивний підхід до навчання учнів у школі та студентів, які опановують програми педагогічної підготовки [4, с. 27–38].

На сьогодні конструктивізм усе більше впливає на професійну підготовку вчителів у США. Програми, побудовані за психологічною традицією Ж. Піаже, характеризуються значним безпосереднім впливом на учнів, не дають можливостей для дослідної діяльності, особистих відкриттів і само-рефлексії. Існує небезпека того, що психологічний підхід набуде домінантного характеру, унаслідок чого модель підготовки вчителя стане антитезою моделі викладання, очікуваної від самих учителів.

На окрему увагу заслуговує *соціальний конструктивізм* та *постмодернізм* як філософія сучасної педагогічної освіти США. Обидві філософські течії є невід'ємною рисою професійної підготовки вчителів у США.

Теорія соціального *реконструктивізму*, або, як його ще називають, соціальноконструктивізму, робить акцент на самостійній побудові, а не перебудові педагогом власних професійних знань. Пізніше під впливом когнітивізму й постмодерністських теорій концепцію соціального реконструктивізму стали називати “критичним соціал-конструктивізмом”, “постмодерністською філософією критичного конструктивізму” або “критичною педагогікою” [10].

Соціальний реконструктивізм є філософією освіти, яка наголошує на тому, що за умови відображення школами домінантних соціальних цінностей організована освіта може успадкувати й соціальні негаразди, які виступають симптомами поширених проблем і нещастя, що оточує людство. На думку Т. Брамелда та Д. Солтиса, єдиною законною метою справді гуманної освіти є створення світового устрою, в якому люди контролюватимуть власну долю [3].

Постмодерністи (Р. Агне, Дж. Датрі, І. Дачарм, С. Керш, К. Лудмерен та ін.) критикують будь-які універсальні пояснення упорядкованих систем, пропонуючи замість цього трансформаційне звільнення, відстоюють “революційний мультикультуралізм”, заперечують культури Заходу й наголошують на важливості культур Африки, Латинської Америки, Австралії, активно підтримують рух за громадянську освіту тощо [6; 12].

Отже, соціал-конструктивізм і постмодернізм прагнуть до побудови гуманного суспільства через уважне ставлення до всіх людей будь-якого рівня, статі, віку, відкидають расову й національну дискримінацію та бідність. Ми вважаємо, що такі філософські засади розвитку педагогічної освіти в США якнайповніше відповідають сучасним реаліям розвитку американського й світового суспільства.

**Висновки.** Розвиток і становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи США зумовлені суспільно-історичними подіями, які відбувалися в країні та у світі, а також філософськими концепціями



(есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм), котрі домінували в американській педагогічній освіті на кожному окремому етапі її розвитку. Педагогічна освіта повинна допомагати майбутнім педагогам та вчителям-професіоналам краще розуміти контекст, пов'язувати їх із соціокультурним довкіллям, формувати критичне педагогічне мислення. Мета педагогічної освіти – допомогти студентів створити або віднайти власний педагогічний стиль, своє розуміння професії вчителя. Вони повинні знати всі теорії навчання для того, щоб обрати ті, які найкраще будуть працювати на результат.

#### **Список використаної літератури**

1. Aspy D. Kids don't learn from people they don't like / D. Aspy. –Amherst, MA: Human Resources Development Press, 1977. – 297 p.
2. Bestor A. The restoration of Learning/ A. Bestor. – NewYork, 1999. – 239 p.
3. Brameld T. Toward a Reconstructed Philosophy of Education / T. Brameld. – New York : Dryden, 1998. – 75 p.
4. Cannella G. Individual constructivist teacher education: Teachers as em-powered learners / G.S. Cannella // Teacher education quarterly, 1994. –Vol. 21 (3). – P. 27–38.
5. Clifford G. The Formative Years of Schools of Education in America: A Five-Institution Analysis / G. Clifford // American Journal of Education, 2001. – № 94. – P. 41–46.
6. Kersch S. The Training Effects of a Behavioral Modification Game / S. Kersch, J. Duthrie. – Baltimore : Johns Hopkins University, 2003. – 524 p.
7. Kroll L. Practicing what we preach: Constructivism in ateacher education program / L. Kroll // Action in teacher education, 1996. – Vol. 18(2). – P. 63–72.
8. Parsons G. The Hidden Curriculum of Student-Teacher Evaluation / G. Parsons, L. Beauchamp. – Washington, D.C., 2003. – 43 p.
9. Perry W.G. Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years / W.G. Perry. – SanFrancisco : Jossey-Bass Publishers, 1990. – 272 p.
10. Piaget's theory: Prospects and possibilities/ By Harry Beilin, Peter Pufall. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996. – 364 p.
11. Rodgers C. Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking / C. Rodgers // Teachers College Record, 2002. – Vol. 104(4). – P. 842–866.
12. Soder R. Tomorrow's teachers. Missing Propositions in the Holmes Group Report / R. Soder // Journal of Teacher Education, 2001. – № 4. – P. 2–5.
13. Whitford L. Schools as knowledge work organizations: Perspectives and implications from the new management literature / L. Whitford, R. Hovda // The Urban Review, 2001. – № 1. – P. 47–59.

#### **Шандрук С.И. Характеристика системы высшего педагогического образования США**

*В статье анализируются проблемы развития и становления системы профессиональной подготовки учителей средней школы США; раскрываются доминантные в американском педагогическом образовании философские концепции (эссенциализм, прогрессивизм, экзистенциализм, гуманизм, бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм).*

*Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей средней школы, эссенциализм, прогрессивизм, экзистенциализм, гуманизм, бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм.*

#### **Shandruk S. Description of the system of higher pedagogical education of the USA**

*The problems of development of the system of professional preparation of secondary school teachers of the USA are analysed in the article; dominant philosophical conceptions in*

*American pedagogical education are studied (essentialism, progressivism, existentialism, humanism, behaviorism, cognitivism, constructivism).*

*Key words: professional preparations of teachers of middle school, essentialism, progressivism, existentialism, humanism, behaviorism, cognitivism, constructivism.*

## ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАКАЛАВРІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

*У статті описано впровадження технології формування математичної культури бакалаврів будівельного профілю в навчальний процес.*

*Ключові слова: математична культура, педагогічна технологія.*

Однією із найважливіших дисциплін для майбутнього будівельника є математика. За словами В.Л. Кирпичова, математика – це царський шлях у науці, це легкий спосіб “освітити” голову і зробити хорошого інженера [1, с. 125]. Для того, щоб використовувати математичні методи у своїй професійній діяльності, при здобутті фахової підготовки і вивченні спеціальних дисциплін необхідно оволодіти математичним мисленням, математичною мовою і здатністю до математичної самоосвіти, тобто мати сформовану математичну культуру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблемам формування та розвитку математичної культури увагу приділяли як науковці Російської Федерації (З.С. Акманова, О.В. Артебякіна, Т.Г. Захарова, І.І. Кулешова, О.М. Пустобаєва, В. І. Снегурова та ін.), так й інших держав (В.М. Галинський, О.С. Гаркун, Д. Ікрамов, Н.К. Кисель, Ю.В. Позняк, В.В. Самохвал, Г.Г. Шваркова).

Здійснювалося історико-філософське обґрунтування категорії “культура” (О.І. Арнольдов, М.О. Бердяєв, О.Ф. Лосєв та ін.), проводилися психолого-педагогічні дослідження понять “професійна культура” (М.В. Александров, Л.Г. Арчажникова, М.І. Болдирев, Є.В. Бондаревська, Н.Є. Воробйов, І.Ф. Ісаєв, Н.В. Кузьміна) та “математична культура” (Л.М. Андрюхіна, В.Г. Болтянський, Г. Вейль, О.В. Гладкий, О.І. Майкова, А.Д. Мишкіс, С. Пейперт, П.Г. Сатьянов та ін.).

**Мета статті** – виклад результатів експериментальної перевірки ефективності й життєздатності спроектованої технології.

Перевірка ефективності технології з погляду забезпечення змін особистісно-професійного розвитку студентів здійснювалася за такими компонентами математичної культури:

- ціннісно-мотиваційним, що характеризується вмотивованістю математичної діяльності, соціальними та професійними цінностями математичної освіти;
- когнітивним, що відображає систему здобутих математичних знань як апарату здобуття фахових компетенцій;
- діяльнісний компонент передбачає цілеспрямоване застосування засвоєних знань, оволодіння комунікативними й інтелектуальними вміннями.

Діагностика проводилася за такими показниками: характер мотивації до навчальної діяльності; характер мотивації до науково-дослідної роботи;

стійкість інтересу до оволодіння математичною мовою і символікою; якість математичних знань (шкільного курсу і здобутих); наявність потреби в математичній самоосвіті.

Експериментальне дослідження проводилося в реальних умовах навчального процесу в Полтавському національному технічному університеті імені Юрія Кондратюка протягом 2009–2012 рр.

Програма містила три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

*Констатувальний етап* експерименту був проведений на початку 2009/10 н. р. Було діагностовано, опитано та анкетовано 171 бакалавра будівельного профілю. Після ознайомлення з результатами діагностики респондентів було розподілено на експериментальну та контрольну групи.

Для констатації стану математичної підготовки проводилося анонімне анкетування студентів обох груп. Основні проблеми математичної підготовки бакалаврів-будівельників проаналізовано нами в попередньо опублікованій статті [2, с. 229–232].

Крім того, було проведено опитування викладацького складу кафедри вищої математики як на предмет проблем у математичній підготовці, так і щодо формування математичної культури в бакалаврів будівельного профілю.

*Питальник для викладачів мав такий вигляд:*

Шановний колего, дайте, будь ласка, відповіді на запропоновані питання. Ваша відвертість допоможе скорегувати науково-педагогічне дослідження.

1. Ваш педагогічний стаж.
2. Що ви розумієте під математичною культурою бакалавра будівництва?
3. Чи знайомі ви з літературою з математичної культури?
4. Чи орієнтовані ваші заняття на формування математичної культури студента?
5. Яким чином ви розвиваєте математичне мислення і математичну мову студентів?
6. Які форми самостійної роботи студентів ви використовуєте і як їх контролюєте?
7. Чи потрібні вам спеціалізовані розробки з математичної культури?

Дякуємо за терпіння та участь в опитуванні.

Аналіз результатів опитування ми подамо далі. Серед 18 опитаних викладачів кафедри вищої математики середній стаж педагогічної роботи становив 25,5 років. Під математичною культурою розуміють:

- вміння розв'язувати приклади і задачі;
- орієнтацію в основних питаннях дисципліни;
- вміння оперувати математичними поняттями;
- знання основних математичних моделей;
- володіння математичною термінологією;

- вміння будувати логічні схеми;
- можливість “математично” виражати свої думки.

Усі ці відповіді дають змогу зробити висновок, що до математичної культури зараховують когнітивний критерій математичної освіти, проте не ведуть мову про внутрішні бажання бакалаврів вивчати математику.

На запитання “чи знайомі викладачі з літературою з математичної культури?” тільки 3 із 18 дали відповідь “частково”, що становить 16,7% від загальної кількості опитуваних, решта дали відповідь “ні”. Такий результат лише підкреслює актуальність нашого дослідження. Незважаючи на відсутність матеріалів з математичної культури, придатних до практичного застосування, усі викладачі на інтуїтивному рівні (розвиваючись за новітніми освітніми тенденціями), орієнтують свої заняття на формування математичної культури бакалаврів будівельного профілю, навіть не означаючи це поняття повною мірою.

Для розвитку математичного мислення і математичної мови бакалаврів будівництва використовуються такі методи:

- коментування розв’язування вправ;
- вивчення теорем і означень;
- пояснення логіки мислення;
- правильне оформлення математичних записів;
- використання опорних конспектів з попередньо вивчених тем;
- побудова логічних зв’язків;
- обов’язковість висновків у письмових та усних відповідях.

Для самостійної роботи викладачі впроваджують такі форми, як: вивчення самостійно ряду тем і теоретичне опитування; індивідуальні домашні завдання; тестування; самостійні роботи в аудиторіях. Слід відзначити неповноту прояву самоосвітнього критерію.

Як наслідок вищезгаданих результатів можна сприймати і стовідсоткову потребу викладачів у спеціалізованих розробках з математичної культури.

Крім анкет і питальників, у педагогічному дослідженні було використано й інші методи збору даних: спостереження, бесіди, інтерв’ю, аналіз і синтез, методи опрацювання та інтерпретації емпіричних даних (аналітичний і статистичний методи, порівняльний аналіз), комплекс методик психолого-педагогічної діагностики, адаптованих відповідно до завдань і мети дослідження.

На цьому самому етапі були підготовлені навчально-методичні матеріали для впровадження технології в освітній процес.

Констатувальний етап містив у собі частину роботи з діагностики рівнів математичної культури бакалаврів будівельного профілю та їх готовності до її самостійного розвитку. Також необхідно було забезпечити викладачів і студентів точною й достовірною інформацією про наявний рівень математичної культури.

*Формувальний етап експерименту* (2010/11 н. р.) полягав у впровадженні спроектованої педагогічної технології в навчальний процес ВНЗ.

Завданням цього етапу стало оптимальне залучення бакалаврів будівельного профілю до вивчення дисципліни “Вища математика” з урахуванням науково-методичних рекомендацій, що спрямовані на зміни в освітній діяльності, які впливатимуть на формування математичної культури й опрацювання спецкурсу “Формування математичної культури”.

Передбачаючи труднощі перебігу експерименту (відсутність у навчальних планах і в програмі фахової підготовки бакалаврів будівельного профілю дисципліни “Формування математичної культури”), ми попередньо провели шестигодинний науково-методичний семінар для викладачів. Його метою було переглянути зміст математичної підготовки майбутніх будівельників з урахуванням рекомендацій стосовно формування математичної культури, проаналізувати можливості й особливості впровадження технології та спецкурсу “Формування математичної культури”.

*Контрольний етап експерименту (2011/12 н. р.).* У цей період нами було проведено кількісне і якісне опрацювання результатів експериментальної діяльності, порівняльну характеристику успішності респондентів контрольної та експериментальної групи, оцінювання ефективності реалізації розробленої технології.

Ми зафіксували такі критерії, що визначають сформованість математичної культури:

– *зміст і стійкість мотивації*: ступінь прояву критерію має три рівні (високий, середній, низький). Мотивація учіння являє собою цілу систему потреб, мотивів, цілей, інтересів, стимулів та установок, що змушують бакалаврів свідомо ставитися до вивчення математики, бути не лише об’єктом, а й суб’єктом навчального процесу. За словами О.М. Леонтєва, це мотиви “спрямовані або безпосередньо на задоволення бажання дізнатися щось цікаве або важливе, або на подальший вибір способу поведінки, способу дії” [3, с. 22]. Навчальна діяльність є системною, спрямованою, стійкою і динамічною. Показниками цього критерію є: широкі соціальні мотиви діяльності; наявність пізнавальної потреби; можливість і бажання виявити в навчанні розумову самостійність й ініціативу; орієнтованість на способи розв’язання, а не на результат; свідоме опанування теоретичних і практичних аспектів дисципліни.

Оскільки діяльності без мотивів не існує, то мотивація у процесі учіння існує, але в одних переважають внутрішні мотиви (цікавість, потреба в математиці як засобі подальшого навчання, розвитку логіки тощо), в інших – зовнішні мотиви (обов’язкове виконання навчального плану, бажання не бути гіршим від однокурсників, примус батьків). На мотивацію впливає також рівень шкільної підготовки: низький рівень знань викликає страх і внутрішнє заперечення;

– *обсяг і якість математичних знань і вмінь*: показує математичну підготовку бакалаврів будівельного профілю, швидкість переробки інформації, знання основних математичних законів і формул, уміння аналізувати задачі, виділяти невідомі та шукані величини, застосовувати освоєні способи для розв’язання інших задач, будувати найпростіші математичні мо-

делі. Наявність цього критерію перевірялася за допомогою тестів, рефератів, індивідуальних домашніх завдань. Оцінювання успішності проводилася відповідно до існуючого в сучасній педагогіці 60%-го рівня задовільності знань. Прояв рівнів критерію характеризувався як високий, середній, низький і незадовільний;

– *оволодіння культурою математичної мови і математичного мислення* полягає в умінні чітко і лаконічно, математично грамотно формулювати думки, хід розв'язання, коментування, використовуючи математичну символіку, правильно інтерпретувати задачі та розв'язки, графічно їх зображувати, читати математичні записи, закони й формули. Передбачає оволодіння специфічними комунікаціями. Перевірка наявності критерію проводилася методами усного опитування, коментування розв'язків, математичних експрес-диктантів. Слід відзначити, що два вищезгадані критерії теж тісно пов'язані з наступністю в навчанні, тобто з рівнем шкільних знань. Їх рівень перевірявся тестами “Вхідний контроль”;

– *когнітивна організація математичної самоосвіти* характеризується такими аспектами діяльності: умінням студентів самостійно формулювати цілі й завдання роботи, спрямованої на математичну самоосвіту, планувати види і прийоми самостійної навчальної діяльності, обирати необхідні та доцільні способи саморегуляції і самоконтролю; систематичністю, планомірністю і ґрунтовністю самоосвіти бакалаврів. Наявність критерію перевірялася завданнями з підготовки рефератів, складанням планів і логічних схем до них. Оцінка за цей вид роботи мала дві складові: за безпосереднє виконання реферату та за його захист. Крім того, передбачені були індивідуальні домашні роботи із захистом, самостійна робота на математичних тренажерах (з комп'ютером) для відпрацювання найпростіших навичок та самооцінки існуючого рівня знань.

На основі чотирьох виділених критеріїв ми сформулювали такі рівні сформованості математичної культури бакалаврів будівельного профілю:

1) *високий (творчий) рівень*: характеризується свідомим сприйняттям математичної культури як професійної цінності, повнотою, усвідомленістю, математичних знань, системним математичним мисленням, володінням способами дій практичної та теоретичної математичної діяльності, актуалізацією знань, умінь і навичок при розв'язуванні складних різнорівневих задач, застосування творчих методів розумової діяльності, умінням виділяти математичну ситуацію із професійно спрямованих задач, свідомою внутрішньою мотивацією до професійно орієнтованого вивчення математики, готовністю до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, здобуття нових математичних знань, умінням вільно читати математичні тексти та володінням математичною мовою і символікою;

2) *середньо-пошуковий рівень*: відзначається позитивним ставленням до оволодіння математичною культурою, але ціннісне ставлення до неї менш глибоке, пізнавальний інтерес нестійкий, головні не лише внутрішні мотиви, а й іноді зовнішні, характер математичних знань поверховий, володінням основними теоретичними положеннями, але не завжди свідомим

їх застосуванням, бакалаври вміють узагальнювати математичні знання на основі аналогій і аналізу базових знань, алгоритмізують розв'язки професійно орієнтованих задач, самоосвіта свідома, але не завжди систематизована і має більше номінальний характер, ніж творчий, рівень самоконтролю посередній;

3) *низький, або пасивно-репродуктивний*: характеризується знанням студентами основних математичних положень, умінням їх репродукувати і здійснювати найпростішу систематизацію, будувати алгоритми розв'язку найпростіших задач, слабкорозвинутою математичною мовою і негнучким, обмеженим математичним мисленням. Мотивація математичної діяльності не пов'язана з майбутньою професією.

**Висновки.** Діагностика рівнів математичної культури після впровадження технології формування математичної культури бакалаврів будівельного профілю в процес фахової підготовки, а також аналітичного і статистичного аналізу професійно орієнтованих змін студентів дають нам змогу стверджувати, що спроектована нами технологія є ефективною і сприяє суттєвому підвищенню рівнів математичної культури бакалаврів будівельного профілю.

Подальшу розробку окресленої проблеми вбачаємо у вивченні питань формування математичної культури викладачів ВНЗ.

#### **Список використаної літератури**

1. Чеканов А.А. Виктор Львович Кирпичев / А.А. Чеканов. – М. : Наука, 1982. – 218 с.
2. Штонда Є.М. Проблеми математичної підготовки бакалаврів напряму “Будівництво” у період переходу до оновленої дидактичної системи / Є.М. Штонда // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 27. – Ч. 2. – 258 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 304 с.

#### **Штонда Е.Н. Внедрение технологии формирования математической культуры бакалавров строительного профиля в учебный процесс**

*В статье описано внедрение технологии формирования математической культуры бакалавров строительного профиля в учебный процесс.*

*Ключевые слова: математическая культура, педагогическая технология.*

#### **Shtonda E. Technology implementation for forming mathematical culture of building specialization bachelors field in the learning process**

*Incorporation of technology of formation mathematical culture of building bachelor describes in the article.*

*Key words: mathematical culture, pedagogical technology.*



Наукове видання

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

ВИПУСК № 25 (78)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: А.О. Бессараб, Г.І. Гутман, С.А. Козиряцька, О.В. Лобода  
Технічні редактори: А.А. Ільєнкова, О.В. Колотова

Підписано до друку 01.10.2012.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографічний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 38,47. Обл.-вид. арк. 38,45. Тираж 500 пр. Зам. № 11-12Ж.

---

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.